Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 9370568
Centre d'intérêt: 230

Larose, Simon.

L'intégration aux études collégiales : problématique, dépistage, intervention et évaluation : [rapport de recherche] / Simon Larose et Roland Roy. -- Sainte-Foy : Cégep de Sainte-Foy, 1993.
166, [54] p. : ill. ; 28 cm.

La couv. porte en outre: Intégration aux études collégiales. Résumé au début du v. Code: 1532-0399. Bibliogr.: p. [167-174].

ISBN 2-921299-13-5

Vedette(s)-secondaire(s): Roy, Roland * Cégep de Sainte-Foy

Descripteur(s): Intégration scolaire * Passage au collégial * Evaluation de programmes * Aide à l'apprentissage * Rendement scolaire * Difficulté d'apprentissage * Dépistage * Instrument de mesure * Cheminement scolaire * Encadrement des élèves * Questionnaire * Statistiques * Collégial (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de sujet: TRAC (Test) * Questionnaire d'identification de perceptions individu-environnement * Inventaire de réseau social (Test)

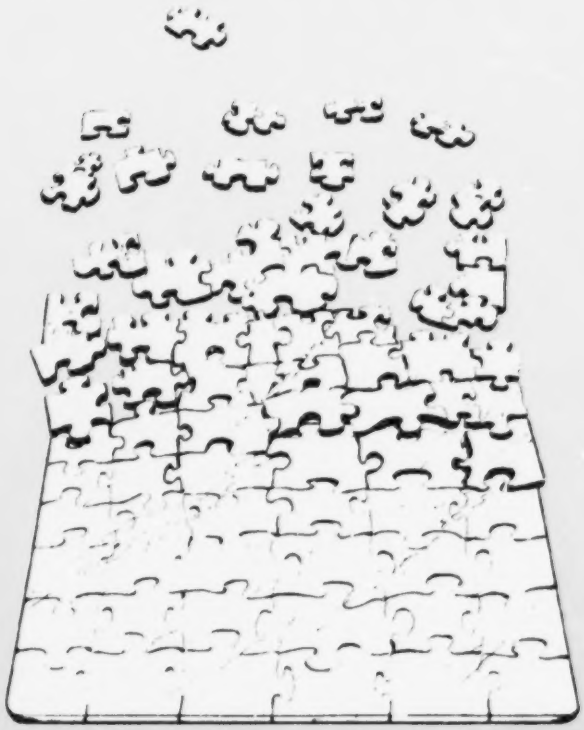
Rapport final de l'évaluation du programme d'intégration aux études collégiales expérimenté en 1989 au Cégep de Sainte-Foy (cf. EDUQ : 8870897, 9270316, 9370109). On y retrouve une intervention systématique en matière d'aide à l'apprentissage dont on évalue les effets sur le développement personnel de l'élève et sur sa réussite scolaire. Cette intervention porte le nom de "programme d'intégration aux études collégiales" (PIC) et elle s'adresse aux élèves à risque admissibles au cégep. Le premier chapitre fait état des pratiques de dépistage et des programmes d'aide à l'apprentissage développés dans les collèges Une section est consacrée au PIC du Cégep de Sainte-Foy. Le deuxième chapitre expose la méthodologie de la recherche. Le troisième présente les résultats de l'analyse quantitative du PIC - effets de l'intervention sur le développement personnel et sur la réussite scolaire - et ensuite ceux de l'analyse qualitative - les perceptions des élèves et des intervenants. Enfin, le dernier chapitre reprend les points importants de l'étude, dresse un bilan des résultats et de leurs implications et formule des recommandations. A l'annexe 2.2, on retrouve le test de réactions et d'adaptation au collégial (T.R.A.C.) le QIPIE et l'inventaire de réseau social; à l'annexe 2.3, le sondage auprès des étudiants participant au PIC.

Type de document:

LE PROGRAMME D'INTÉGRATION AUX ÉTUDES COLLÉGIALES : PROBLÉMATIQUE, DÉPISTAGE, INTERVENTION ET ÉVALUATION

RAPPORT DE RECHERCHE

INTÉGRATION AUX ÉTUDES COLLÉGIALES



SIMON LAROSE, M.A. ROLAND ROY, C.O.

CÉGEP DE SAINTE-FOY

9370568

LE PROGRAMME D'INTÉGRATION AUX ÉTUDES COLLÉGIALES
PROBLÉMATIQUE, DÉPISTAGE, INTERVENTION ET ÉVALUATION

SIMON LAROSE, M. A. Ps. et ROLAND ROY, C. O.

CÉGEP DE SAINTE-FOY
FÉVRIER 1993

Ce document est en vente à 15$ l'exemplaire, taxes et frais d'envoi en sus.
Prière de s'adresser à la

Coop étudiante
Cégep de Sainte-Foy
2410, chemin Sainte-Foy
Sainte-Foy (Québec)
G1V 1T3

Téléphone : (418) 658-5833
Télécopieur : (418) 658-5906

Traitement de texte
Nicole Roy

Page couverture

Conception
Isabelle Falardeau

Illustration
Sylvain Tremblay

Réalisation graphique
Carole Leclerc

Cette recherche a été subventionnée par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage.

Le présent rapport n'engage que la responsabilité du collège et de ses auteurs.

AVANT-PROPOS

Nous voulons mentionner la collaboration des enseignantes et enseignants qui ont implanté le programme d'intégration aux études collégiales, animés par leur goût du défi et leur désir d'investir auprès des élèves à risque. Ces pédagogues ont été confrontés avec la réalité d'éduquer l'élève à risque, de l'amener à découvrir un sens, à développer un intérêt et à s'actualiser à travers les études collégiales. Il nous fait plaisir de nommer ces personnes qui ont fait le lien entre les idées et la réalité :

PIERRETTE BOIVIN en français, (1989 et 1990)
MAURICE CORMIER en philosophie, (1989 et 1990)
NICOLE DALLAIRE en éducation physique, (1989 et 1990)
MARTHE DESGAGNÉS en communication, (1989)
CHANTAL HUARD en développement de carrière, (1989 et 1990)
PIERRE R. LECLERC en créativité, (1990)
DENIS MONAGHAN en apprentissage, (1989 et 1990).

Nous devons avertir le lecteur que ce rapport est la version finale de l'évaluation du programme d'intégration aux études collégiales expérimenté en 1989 au Cégep de Sainte-Foy. Dans un rapport précédent, nous avons présenté une évaluation quantitative des résultats obtenus après un an seulement (Larose et Roy, 1991a). La présente version comprend une évaluation quantitative du suivi des élèves pendant trois ans et une évaluation qualitative des perceptions des participants et des intervenants. Elle inclut aussi l'évaluation des effets de l'édition 1990 du programme sur le rendement scolaire de la deuxième cohorte pendant deux ans de collège.

RÉSUMÉ

L'objectif principal de la présente recherche est l'évaluation d'un programme d'intégration aux études collégiales (PIC). Ce programme est offert au premier trimestre du secteur général aux nouveaux arrivants à risque dépistés sur la base de leurs résultats scolaires au secondaire et de leurs dispositions personnelles vis-à-vis l'apprentissage, leur orientation scolaire et professionnelle et leurs relations sociales en général. L'intervention se résume à: 1) trois cours (*Introduction aux principes et techniques de l'apprentissage*, *Développement de carrière* et *Introduction à la communication*) ; 2) un programme de tutorat (une rencontre toutes les deux semaines) ; 3) la formation de groupes stables à effectif réduit ; 4) la présence d'une concertation centrée sur l'élève entre tous les intervenants du PIC. Un protocole quasi expérimental prétest/post-test avec groupe témoin est utilisé pour tester l'effet du programme sur le développement personnel de l'élève et sur sa réussite scolaire. Une évaluation qualitative est aussi effectuée auprès de trois sources d'information: les rapports d'expérience des intervenants, le bilan du trimestre établi verbalement par l'élève lors de la dernière rencontre de tutorat et un sondage effectué lors du second trimestre, deux mois après l'intervention. Concernant l'effet de l'intervention sur le développement personnel, les résultats montrent que les gains du groupe expérimental sur plusieurs sous-échelles des mesures d'apprentissage et d'orientation sont supérieurs à ceux du groupe témoin. De plus, les sujets du groupe expérimental sont intégrés à un réseau social plus grand et sont plus actifs vis-à-vis leur réseau que les sujets du groupe témoin. Quant à l'effet de l'intervention sur la réussite scolaire, les données de deux cohortes sont rapportées (1989 et 1990). Elles montrent que les élèves bénéficiant de l'intervention réussissent mieux leurs deux premiers trimestres que les élèves des groupes témoins. Cependant seulement les élèves de la cohorte 1990 présentent des résultats à long terme supérieurs au groupe témoin. Des analyses en fonction du genre suggèrent que cette intervention a des effets plus importants chez les filles que chez les garçons. Concernant l'évaluation qualitative, les résultats permettent d'identifier plusieurs pistes d'améliorations du programme (ex. : la spécificité du dépistage, la concordance avec l'intervention, l'engagement des élèves, la concertation pédagogique, la gestion de la dynamique des groupes d'élèves à risque). L'ensemble des résultats sont discutés en fonction de leurs implications sur le dépistage des élèves à risque, le développement d'interventions secondaires en matière d'aide à l'apprentissage et l'évaluation de ces interventions.

REMERCIEMENTS

La réalisation de l'évaluation du programme d'intégration aux études collégiales n'a pu se concrétiser qu'avec l'étroite collaboration de plusieurs personnes.

Nous tenons à remercier tous les élèves des groupes expérimentaux des cohortes 1989 et 1990 qui ont participé à l'instauration du programme et les enseignantes et enseignants qui ont contribué à l'implantation et à l'évaluation de ce projet d'intégration aux études collégiales. Nous remercions aussi les élèves des groupes contrôles pour leur participation à l'évaluation. C'est grâce à leur étroite collaboration que nous avons pu mener ce rapport à terme.

Merci à la Direction des Services pédagogiques et à la Fondation du Cégep de Sainte-Foy qui ont soutenu et qui continuent à soutenir l'ensemble de nos recherches. L'intérêt qu'elles portent à nos travaux témoigne de leur croyance en l'utilité de la recherche au collégial et de leur volonté de poursuivre l'amélioration de l'aide à l'apprentissage offerte à nos élèves. Nous remercions aussi le Service d'informatique et le Service d'organisation scolaire pour leur contribution à la réalisation du projet.

Nous tenons à souligner le travail exceptionnel de madame Nicole Roy qui a lu et relu plusieurs versions de ce document à la recherche de coquilles, d'anglicismes, de mauvaises tournures de phrase, etc. Nous sommes reconnaissants du travail minutieux qu'elle a accompli.

Nous remercions finalement le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science qui, par son *Programme d'Aide à la Recherche sur l'Enseignement et l'Apprentissage* (PAREA), a assuré le soutien financier nécessaire à la libération des chercheurs et au bon déroulement de la recherche.

TABLE DES MATIÈRES

L'INTRODUCTION

CHAPITRE 1

L'AIDE À L'APPRENTISSAGE : LES ORIGINES, LE DÉPISTAGE ET L'INTERVENTION

1.1 LA PRÉVALENCE ET L'INCIDENCE DES INDICATEURS DE RÉUSSITE SCOLAIRE 4
1.1.1 La réussite scolaire dans le réseau collégial 4
1.1.2 La réussite scolaire au Cégep de Sainte-Foy 6

1.2 LES FACTEURS IMPLIQUÉS DANS LA RÉUSSITE SCOLAIRE AU COLLÉGIAL 9
1.2.1 Les caractéristiques personnelles de l'élève avant d'entrer au cégep 9
1.2.2 Les caractéristiques des milieux scolaire et social d'où provient l'élève 13
1.2.3 Les caractéristiques liées au changement de milieu scolaire et social 15
1.2.4 Les caractéristiques du milieu collégial 19
1.2.5 Les facteurs responsables de la diminution de la réussite scolaire 22
1.2.6 Les facteurs de réussite et les cibles potentielles d'intervention 22

1.3 LES PRATIQUES DE DÉPISTAGE DES ÉLÈVES À RISQUE 24
1.3.1 Ce qui se fait dans les collèges québécois et américains 24
1.3.2 Les qualités d'un bon système de dépistage 29

1.4 LES PROGRAMMES D'AIDE À L'APPRENTISSAGE 31
1.4.1 Les interventions secondaires en matière d'aide à l'apprentissage et leur évaluation 32
1.4.2 Les éléments importants à considérer dans l'élaboration d'une intervention de niveau secondaire et dans son évaluation 40

1.5 LE PROGRAMME D'INTÉGRATION AUX ÉTUDES COLLÉGIALES (PIC).... 44
1.5.1 Les origines du développement de ce programme..... 44
1.5.2 Le dépistage des élèves à risque..... 45
1.5.2.1 La procédure de dépistage lors de l'implantation du PIC (1989)..... 45
1.5.2.2 Le système actuel de dépistage (1992)..... 46
1.5.3 L'intervention..... 48
1.5.3.1 Les cours..... 50
1.5.3.2 Les encadrements..... 50
1.5.3.3 La révision du programme offert à l'automne 1990.... 52

1.6 LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE..... 54

CHAPITRE 2
LA MÉTHODOLOGIE

2.1 L'INTRODUCTION..... 56

2.2 LE DEVIS DE RECHERCHE ET LA FORMATION DES GROUPES CONTRÔLE ET EXPÉRIMENTAL..... 56
2.2.1 Le devis..... 56
2.2.2 Le dépistage et l'invitation au PIC..... 56
2.2.3 La description des groupes contrôle et expérimental..... 57

2.3 LE TRAITEMENT EXPÉRIMENTAL..... 59

2.4 LES INSTRUMENTS DE MESURE ET LES INDICATEURS DE RENDEMENT SCOLAIRE ET DE CHEMINEMENT SCOLAIRE..... 60
2.4.1 Les mesures prétest et post-test..... 61
2.4.2 Les indicateurs de rendement scolaire et de cheminement scolaire..... 62
2.4.3 Les mesures utilisées dans l'évaluation qualitative du programme..... 63

2.5 LA PROCÉDURE..... 64

2.6 LES HYPOTHÈSES DE RECHERCHE..... 65

CHAPITRE 3

L'ÉVALUATION DU PROGRAMME D'INTÉGRATION AUX ÉTUDES COLLÉGIALES

3.1 L'ÉVALUATION QUANTITATIVE DU PIC 69

3.1.1 Les effets du PIC sur le développement personnel de l'élève 69

3.1.1.1 L'effet du PIC sur les compétences personnelles d'adaptation 71

3.1.1.2 L'effet du PIC sur la maturité vocationnelle 75

3.1.1.3 L'effet du PIC sur l'intégration sociale de l'élève 79

3.1.1.4 La synthèse 83

3.1.2 Les effets du PIC sur la réussite de l'élève 84

3.1.2.1 L'effet du PIC après le premier trimestre 86

3.1.2.2 L'effet du PIC après le deuxième trimestre 92

3.1.2.3 L'effet du PIC après le troisième trimestre 100

3.1.2.4 L'effet du PIC après le quatrième trimestre 104

3.1.2.5 Le portrait du rendement scolaire après deux ans de suivi 107

3.1.3 Les effets du PIC sur les changements de programme et sur la persévérance du premier au sixième trimestre 114

3.1.4 Les effets du PIC sur la diplômation après 3 années 120

3.1.5 La synthèse de l'analyse quantitative 122

3.2 L'ÉVALUATION QUALITATIVE DU PIC 124

3.2.1 Le sondage auprès du groupe expérimental : perceptions de l'utilité des différentes composantes du PIC. 124

3.2.2 L'analyse des bilans de tutorat et des rapports d'expérience des intervenants 131

3.2.3 La synthèse de l'analyse qualitative 150

3.3 LA SYNTHÈSE GÉNÉRALE 151

CHAPITRE 4

LA VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES DE RECHERCHE, LA DISCUSSION GÉNÉRALE, LES IMPLICATIONS ET LES RECOMMANDATIONS

4.1 LA VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES DE RECHERCHE ET LA DISCUSSION GÉNÉRALE 154
4.1.1 Les processus impliqués dans le dépistage 155
4.1.2 Les processus impliqués dans la concertation entre les intervenants 156
4.1.2 Les processus impliqués dans les encadrements organisationnels 157
4.1.3 Les processus impliqués dans l'établissement d'une relation significative 158
4.1.4 Les processus impliqués dans les cours d'intégration 159
4.1.5 Le caractère interactif de l'intervention 160

4.2 LES IMPLICATIONS ET LE RECOMMANDATIONS 161
4.2.1 Les implications pour les institutions et les recommandations 161
4.2.2 Les implications sur le dépistage des élèves à risque et les recommandations 162
4.2.3 Les implications sur le développement d'interventions secondaires et les recommandations 162
4.2.4 Les implications sur l'évaluation de programmes et les recommandations 163
4.2.5 Les implications sur la recherche et les recommandations 164

LA CONCLUSION 166

LA BIBLIOGRAPHIE

LES ANNEXES

LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES

TABLEAU 1.1	Les taux de réussite et de diplomation du secteur général au Cégep de Sainte-Foy enregistrés depuis 1980	7
TABLEAU 1.2	Le système actuel de dépistage	47
TABLEAU 1.3	Le programme d'intégration : édition automne 1989	49
TABLEAU 1.4	Le programme d'intégration : édition automne 1990	53
TABLEAU 2.1	Description du groupe expérimental et du groupe contrôle de la cohorte 89	59
TABLEAU 2.2	Variables de l'évaluation	60
TABLEAU 2.3	Opérationnalisation des indicateurs de rendement scolaire et de cheminement scolaire	63
TABLEAU 3.1	Moyennes et écarts types obtenus aux tests TRAC, QIPIÉ et à l'IRS avant et après l'intervention	70
TABLEAU 3.2	Proportion des sujets selon certaines caractéristiques des membres du réseau social et le groupe	71
TABLEAU 3.3	Statistiques générales du rendement scolaire du premier trimestre (A89) de la cohorte 1989 selon le groupe étudié et le programme d'études	87
TABLEAU 3.4	Statistiques générales du rendement scolaire du premier trimestre (A89) de la cohorte 1989 en fonction du groupe étudié et du sexe de l'élève	87
TABLEAU 3.5	Statistiques de rendement scolaire du premier trimestre (A89) de la cohorte 1989 en fonction du groupe étudié et de cours spécifiques	88
TABLEAU 3.6	Statistiques générales du rendement scolaire du premier trimestre (A90) de la cohorte 1990 selon le groupe étudié et le programme d'études	89
TABLEAU 3.7	Statistiques générales du rendement scolaire du premier trimestre (A90) de la cohorte 1990 selon le groupe étudié et le sexe de l'élève	90

TABLEAU 3.8 Statistiques de rendement scolaire du premier trimestre (A90) de la cohorte 1990 selon le groupe étudié et certains cours 90

TABLEAU 3.9 Statistiques générales du rendement scolaire du deuxième trimestre (H90) de la cohorte 1989 selon le groupe étudié et le programme d'études 93

TABLEAU 3.10 Statistiques générales du rendement scolaire du deuxième trimestre (H90) de la cohorte 1989 en fonction du groupe étudié et du sexe de l'élève 93

TABLEAU 3.11 Statistiques du rendement scolaire du deuxième trimestre (H90) de la cohorte 1989 en fonction du groupe étudié et de cours spécifiques 95

TABLEAU 3.12 Statistiques générales du rendement scolaire du deuxième trimestre (H91) de la cohorte 1990 selon le groupe étudié et le programme d'études 96

TABLEAU 3.13 Statistiques générales du rendement scolaire du deuxième trimestre (H91) de la cohorte 1990 selon le groupe étudié et le sexe de l'élève 96

TABLEAU 3.14 Statistiques de rendement scolaire du deuxième trimestre (H91) de la cohorte 1990 selon le groupe étudié et certains cours spécifiques 97

TABLEAU 3.15 Statistiques générales du rendement scolaire du troisième trimestre (A90) de la cohorte 1989 selon le groupe étudié et le programme d'études 101

TABLEAU 3.16 Statistiques générales du rendement scolaire du troisième trimestre (A90) de la cohorte 1989 en fonction du groupe étudié et du sexe de l'élève 101

TABLEAU 3.17 Statistiques générales du rendement scolaire du troisième trimestre (A91) de la cohorte 1990 selon le groupe étudié et le programme d'études 102

TABLEAU 3.18 Statistiques générales du rendement scolaire du troisième trimestre (A91) de la cohorte 1990 selon le groupe étudié et le sexe de l'élève 102

TABLEAU 3.19 Statistiques générales du rendement scolaire du quatrième trimestre (H91) de la cohorte 1989 selon le groupe étudié et le programme d'études 104

TABLEAU 3.20 Statistiques générales du rendement scolaire du quatrième trimestre (H91) de la cohorte 1989 en fonction du groupe étudié et du sexe de l'élève 105

TABLEAU 3.21 Statistiques générales du rendement scolaire du quatrième trimestre (H92) de la cohorte 1990 selon le groupe étudié et le programme d'études 106

TABLEAU 3.22 Statistiques générales du rendement scolaire du quatrième trimestre (H92) de la cohorte 1990 selon le groupe étudié et le sexe de l'élève 106

TABLEAU 3.23 Statistiques générales du rendement scolaire après deux ans de suivi des cohortes 1989 et 1990 selon le groupe étudié 108

TABLEAU 3.24 Statistiques générales du rendement scolaire après deux ans de suivi des cohortes 1989 et 1990 selon le groupe étudié et le sexe de l'élève 111

TABLEAU 3.25 Statistiques de changements de programmes du premier au sixième trimestre pour les élèves des cohortes 1989 et 1990 selon le groupe étudié 115

TABLEAU 3.26 Statistiques de persévérance du premier au sixième trimestre pour les élèves des cohortes 1989 et 1990 selon le groupe étudié 117

TABLEAU 3.27 Taux de diplomation des élèves des cohortes 1989 et 1990 enregistrés à l'automne 1991 et à l'automne 1992 selon le groupe et le sexe de l'élève 121

TABLEAU 3.28 Perception par l'élève de l'utilité des cours et des encadrements... 126

TABLEAU 3.29 Exemple de classement des opinions 132

TABLEAU 3.30 Pourcentage d'opinions formulées par les enseignants et les élèves en fonction de la cote d'attribution 133

TABLEAU 3.31 Catégories retenues dans l'analyse qualitative des opinions mentionnées par les enseignants et les élèves 134

FIGURES 3 EFFETS DU PIC

FIGURE 3.1 Effet sur les réactions d'anxiété 72

FIGURE 3.2 Effet sur l'anticipation de l'échec 72

FIGURE 3.3 Effet sur la préparation aux examens 72

FIGURE 3.4 Effet sur le recours au professeur 72

FIGURE 3.5 Effet sur la qualité de l'attention 72

FIGURE 3.6 Effet sur l'entraide 72

FIGURE 3.7 Effet sur la croyance à la facilité 73

FIGURE 3.8 Effet sur la croyance aux méthodes 73

FIGURE 3.9 Effet sur la priorité aux études 73

FIGURE 3.10 Effet sur la perception de la compétence personnelle 73

FIGURE 3.11 Effet sur la connaissance des intérêts 76

FIGURE 3.12 Effet sur la connaissance des capacités 76

FIGURE 3.13 Effet sur les critères de choix de carrière 76

FIGURE 3.14 Effet sur l'estime de soi 76

FIGURE 3.15 Effet sur le sens du travail 76

FIGURE 3.16 Effet sur la perception du marché du travail 76

FIGURE 3.17 Effet sur la connaissance du marché du travail 77

FIGURE 3.18 Effet sur l'implication dans les études 77

FIGURE 3.19 Effet sur la perception de l'utilité des études 77

FIGURE 3.20 Effet sur l'appréciation des études 77

FIGURE 3.21 Répartition des sujets selon le groupe et le degré de certitude du choix d'études universitaires avant la session 77

FIGURE 3.22	Répartition des sujets selon le groupe et le degré de certitude du choix d'études universitaires après la session	77
FIGURE 3.23	Effet sur le nombre de personnes dans le réseau social	80
FIGURE 3.24	Effet sur les interactions pour avoir du plaisir	80
FIGURE 3.25	Effet sur les interactions pour parler de problèmes personnels	80
FIGURE 3.26	Effet sur les interactions pour demander des faveurs	80
FIGURE 3.27	Effet sur les interactions d'aide pour les travaux scolaires	80
FIGURE 3.28	Effet sur la satisfaction des interactions	80
FIGURE 3.29	Fréquence des interactions par semaine	81
FIGURE 3.30	Proportion de sujets ayant des amis de la même classe dans le réseau social	81
FIGURE 3.31	Proportion de sujets ayant des adultes du collège dans le réseau social	81
FIGURE 3.32	Nombre de ramifications dans le réseau social selon le groupe	81
FIGURE 3.33a	Indicateurs de rendement scolaire après deux années de suivi de la cohorte 89	109
FIGURE 3.33b	Indicateurs de rendement scolaire après deux années de suivi de la cohorte 90	109
FIGURE 3.34a	Variations pour un indicateur de rendement scolaire durant les deux années de suivi de la cohorte 89	109
FIGURE 3.34b	Variations pour un indicateur de rendement scolaire durant les deux années de suivi de la cohorte 90	109
FIGURE 3.35a	Indicateurs de rendement scolaire après deux années de suivi de la cohorte 89 selon le genre des élèves	112
FIGURE 3.35b	Indicateurs de rendement scolaire après deux années de suivi de la cohorte 90 selon le genre de l'élève	112
FIGURE 3.36a	Variations pour un indicateur de rendement scolaire durant les deux années de suivi de la cohorte 89 selon le genre des élèves	113

FIGURE 3.36b Variations pour un indicateur de rendement scolaire durant les deux années de suivi de la cohorte 90 selon le genre des élèves ... 113

FIGURE 3.37 Statistiques de changements de programme des cohortes 89 et 90 ... 116

FIGURE 3.38 Pourcentage de persévérance des élèves des cohortes 89 et 90 ... 116

FIGURE 3.39 Taux de diplomation des élèves des cohortes 89 et 90 enregistrés à l'automne 1991 et à l'automne 1992 ... 121

FIGURE 3.40 Perception par l'élève de l'utilité des cours et des encadrements ... 127

FIGURES 3.4 PERCEPTION DE L'UTILITÉ DES MESURES D'ENCADREMENT SELON CERTAINES DIMENSIONS

FIGURE 3.41 Utilité du cours *Introduction à la communication* ... 129

FIGURE 3.42 Utilité du cours *Développement de carrière* ... 129

FIGURE 3.43 Utilité du cours *Introduction aux principes et techniques de l'apprentissage* ... 129

FIGURE 3.44 Utilité du cours *Relaxation* ... 129

FIGURE 3.45 Utilité du « Tutorat » ... 129

FIGURE 3.46 Utilité de la « Stabilité des groupes » ... 129

L'INTRODUCTION

Au début de leur création, l'accès à des études postsecondaires pour un plus grand nombre d'élèves[1] devait constituer la principale vocation des cégeps. On reprochait alors aux systèmes scolaires antérieurs leur manque de coordination entre le secondaire et les niveaux supérieurs et le peu d'accessibilité qu'ils offraient aux filles, aux individus provenant de couches sociales moins favorisées et aux individus des milieux ruraux (Barbeau, 1992).

C'est ainsi que le *Rapport Parent*, faisant état de la sous-scolarisation de la population, a défini des objectifs spécifiques d'éducation visant entre autres la démocratisation des études postsecondaires. Vingt-cinq années plus tard, on constate une amélioration considérable de l'accessibilité aux études supérieures (Corriveau, 1991). Bien que certaines études fassent remarquer que les cégeps n'ont pas encore atteint le seuil maximum d'accessibilité (CEQ, 1991), c'est tout de même grâce à leur création que plus d'élèves peuvent aujourd'hui profiter de l'enseignement supérieur et s'accomplir dans des carrières beaucoup plus diversifiées.

Cependant, cette amélioration semble s'être réalisée au détriment de la réussite et de la persévérance. En permettant à un nombre plus important d'élèves d'accéder à des études supérieures, la population collégiale est devenue de plus en plus hétérogène. Aujourd'hui, les collèges accueillent des élèves issus de cultures et de couches sociales très variées mais également des élèves qui peuvent présenter des cheminements fort différents et des expériences de réussite qui n'ont pas les mêmes valeurs. Cette hétérogénéité de la population collégiale actuelle implique systématiquement la présence de différences individuelles importantes dans les acquis précollégiaux des nouveaux arrivants, dans leurs capacités d'aborder la transition scolaire que représente le passage du secondaire vers le collégial, dans leurs perceptions de l'utilité des études postsecondaires et dans leurs attitudes vis-à-vis l'ensemble de l'éducation.

Les collèges ont mis beaucoup de temps à s'ajuster à ces différences importantes entre les nouveaux arrivants. Au cours des dix dernières années, les taux de réussite (Conseil des collèges, 1988) et de persévérance (Levesque & Pageau, 1990) ont diminué de façon significative ce qui ne semble pas étranger à l'importance de plus en plus marquée d'une clientèle étudiante hétérogène. C'est autour d'un encadrement plus serré de l'élève et d'interventions spécifiques en matière d'aide à l'apprentissage que les collèges se sont donnés les moyens de tenir compte de ces différences individuelles. Ces actions se traduisent aujourd'hui par l'existence de programmes de transition (ex. : Bourgeois, Cornell, Cornell, Dickie, Elizov, Farrell, Holden, Kubanek, Macdougall & Waller, 1988), d'encadrements novateurs sur les plans scolaire, social et organisationnel (ex. : Beauchamp, 1988 ; Lasnier,

---

[1] La forme masculine utilisée dans ce rapport désigne aussi bien les femmes que les hommes.

1992 ; Poulin & Vigneault, 1986), de centres de tutorat par les pairs (ex. : Désy, 1990 ; Cégep de Rosemont, 1989), d'enseignements particuliers visant le développement de stratégies et d'habiletés cognitives (ex. : Groupe Démarches, 1987 ; Langevin, 1991 ; Kerwin-Boudreau & Bateman, 1991) et de programmes d'interventions systémiques centrées sur l'élève (ex. : Duranleau, Bourdeau-Lavoie & Pelletier, 1991 ; Proulx, 1989 ; Larose & Roy, 1991a ; Bernier et al., 1989). Bien qu'à ce jour, l'efficacité absolue de ces mesures ne soit pas encore très bien démontrée, leur implantation prouve jusqu'à quel point les collèges se préoccupent d'améliorer les conditions d'encadrement des nouveaux arrivants et de multiplier leurs chances de succès dans leurs études.

L'objectif du présent rapport de recherche est de présenter une intervention systémique en matière d'aide à l'apprentissage et d'en évaluer ses effets sur le développement personnel de l'élève et sur sa réussite scolaire. Cette intervention porte le nom de « Programme d'Intégration aux études Collégiales » (PIC). Le PIC s'adresse à la population des élèves à risque admissibles au cégep. Il s'inscrit dans la foulée des mesures d'aide à l'apprentissage visant à soutenir l'élève dans son intégration aux études collégiales et, ultimement, à contrer l'augmentation des échecs et du décrochage scolaire. Il constitue une action concrète qui tient compte des différences individuelles des nouveaux arrivants à leur entrée au cégep.

Le premier chapitre du rapport fait d'abord état de la prévalence et de l'incidence de la réussite, de la persévérance et de la diplomation dans nos institutions collégiales québécoises. Après avoir cerné l'importance du problème, il décrit certaines études qui permettent d'inférer les causes et les corrélats associés à ces problèmes. De façon particulière, l'étude des variables explicatives de la réussite scolaire, de la persévérance et de la diplomation tient compte des facteurs intervenant **avant** l'arrivée des élèves et ceux agissant **pendant** leur cheminement scolaire au cégep. De cette façon, nous différencions les facteurs de risque des corrélats ou des conséquences associés aux problèmes. Par la suite, le premier chapitre résume quelles sont les pratiques de dépistage existant dans les collèges québécois et fait état des principaux programmes d'aide à l'apprentissage développés ces dernières années. Une attention toute particulière est portée à l'évaluation de ces programmes. Ce chapitre se termine par la présentation du programme d'aide à l'apprentissage développé au Cégep de Sainte-Foy et par la définition des objectifs de la présente recherche. Le deuxième chapitre présente la méthodologie qui sous-tend la vérification des objectifs de l'évaluation. Il décrit le devis de recherche, le traitement expérimental et les variables dépendantes. Il définit également les hypothèses spécifiques de l'étude. Le troisième chapitre expose d'abord les résultats de l'analyse quantitative — effets de l'intervention sur le développement personnel et sur la réussite scolaire — et ensuite ceux de l'analyse qualitative — les perceptions des élèves et des intervenants. Enfin le dernier chapitre reprend les points importants de l'étude, dresse un bilan des résultats et de leurs implications et formule des recommandations.

CHAPITRE 1

L'AIDE À L'APPRENTISSAGE : LES ORIGINES, LE DÉPISTAGE ET L'INTERVENTION

1.1 LA PRÉVALENCE ET L'INCIDENCE DES INDICATEURS DE LA RÉUSSITE SCOLAIRE

Afin de dresser un portrait convenable de la réussite scolaire au collégial, il est important de considérer deux niveaux d'analyse, c'est-à-dire, la prévalence et l'incidence du phénomène (Rossi & Freeman, 1989). La **prévalence** réfère à la description des indicateurs de réussite (ex. : les taux d'abandon, de persévérance et de diplomation) pour un moment précis. L'**incidence** quant à elle constitue le nombre de nouveaux cas, pour chaque indicateur, observés entre deux moments donnés. Dans la présente section, nous tentons de dresser un portrait de la réussite scolaire au collégial en considérant d'une part les indicateurs de réussite et, d'autre part, la prévalence et l'incidence de chacun de ces indicateurs. Bien qu'il fût de notre intention au départ de départager le portrait des échecs, des abandons et des taux de réussite de celui des statistiques liées à la performance (ex. : la moyenne générale de l'élève), les données considérées ne nous permettent pas de faire une telle nuance. La plupart des études décrivant l'état de la réussite au collégial font presqu'exclusivement référence à des taux de réussite, de persévérance et de diplomation. Peu d'études présentent un portrait de la performance des élèves (Conseil des collèges, 1988). Quelques statistiques spécifiques sont parfois rapportées mais elles portent généralement sur le rendement dans une matière particulière telle que le français ou la mathématique (Corriveau, 1991 ; Conseil des collèges, 1988). Nous traiterons donc de l'incidence et de la prévalence en considérant globalement : 1) la réussite dans les cours au premier trimestre (taux d'échec, d'abandon et de réussite) ; 2) la persévérance et la diplomation. Les données rapportées ici proviennent principalement des écrits de Corriveau (1991), de Ducharme (1990), de la CEQ (1991), du Conseil des collèges (1988), de Levesque & Pageau (1990), de la DGEC (1989) et de Terrill (1988).

1.1.1 La réussite scolaire dans le réseau collégial

La réussite dans les cours : la prévalence. En 1980, 18 % des élèves de cégep ne réussissaient pas la moitié de leurs cours au premier trimestre. Les données du SRAM pour la cohorte de 1980 suggèrent que les programmes de Sciences pures et appliquées, de Sciences de la santé et de Soins infirmiers regroupent les élèves présentant les taux de réussite les plus élevés au premier trimestre alors que les programmes de Sciences humaines sans mathématique et de Techniques administratives regroupent les élèves qui obtiennent les taux de réussite les moins élevés. Au premier trimestre d'automne 1985, 24 % des cours suivis par les élèves du secteur général et 22 % de ceux suivis par les élèves du professionnel n'étaient pas réussis dans les collèges publics du réseau. Près des deux tiers de ces cours étaient échoués. À la formation générale, les taux de réussite semblent plus élevés dans les collèges privés que dans les collèges publics, ce phénomène s'explique en partie par la supériorité des dossiers scolaires du secondaire des élèves s'inscrivant dans les collèges privés. À cet effet, les analyses du SRAM font clairement ressortir l'existence d'une

corrélation importante entre la moyenne pondérée du secondaire et le taux de réussite du premier trimestre. Plus forte est la moyenne au secondaire, plus élevés sont les taux de réussite au premier trimestre.

La réussite dans les cours : l'incidence. Le pourcentage d'élèves ne réussissant pas la moitié de leurs cours au premier trimestre est passé de 18 % à 25 % entre 1980 et 1986. Il semble que depuis 1983, les élèves ont de plus en plus de difficulté à réussir. En présentant une moyenne pondérée équivalente, les élèves de la cohorte de 1986 obtiennent des taux de réussite moins élevés que les élèves provenant de la cohorte de 1980. Par exemple, pour une moyenne pondérée se situant entre 55 % et 59 %, les élèves inscrits en 1980 obtenaient un taux de réussite de 62,1 % lors de leur premier trimestre alors que le taux de réussite pour une même moyenne se situait à 53,1 % pour les nouveaux arrivants de 1986.

Ces statistiques permettent de dresser globalement un portrait de la réussite des cours au premier trimestre et de son évolution depuis le début des années 80. Il semble y avoir entre 1980 et 1986 une diminution des taux de réussite. Il est très probable que ce phénomène affecte les statistiques de persévérance et de diplomation, thèmes abordés dans les prochains paragraphes.

La persévérance et les taux de diplomation : la prévalence. Les statistiques récentes nous apprennent qu'entre 35 % et 40 % des élèves abandonnent leurs études sans avoir obtenu de diplôme. Parmi les élèves inscrits en 1980 et en 1983, un élève sur trois de la formation générale et deux élèves sur cinq de la formation professionnelle ont abandonné leurs études avant d'être diplômés. À la formation générale, ce sont les élèves d'Arts et Lettres qui présentent les taux d'abandon les plus élevés alors qu'à la formation professionnelle, ce sont les élèves des techniques artistiques.

Plusieurs élèves quittent lors des deux premiers trimestres d'études. Selon des données rapportées dans un document de la Fédération des cégeps (Ducharme, 1990), 40 % des élèves qui abandonnent leurs études le font pendant leur première année au collège. Comme le rapporte le Conseil des collèges (1988), il reste tout de même qu'une proportion significative d'élèves persistent dans leurs études collégiales même après avoir rencontré de nombreux échecs.

L'allongement des études semble un phénomène de plus en plus important. Chez les élèves qui s'inscrivent à temps plein (il y en a 50 %), un sur trois termine ses études dans le temps prévu. Les élèves prennent en moyenne 4,4 trimestres pour compléter leurs études au secteur général et 6,2 trimestres au secteur professionnel (données tirées de la cohorte de 1980). L'allongement des études est plus important chez les garçons que chez les filles (Levesque &

Pageau, 1990) et chez les élèves présentant de faibles moyennes pondérées au secondaire (Terrill, 1988).

Les filles, qu'elles soient inscrites au secteur général ou professionnel, obtiennent un diplôme dans une plus forte proportion que les garçons. Pour la cohorte de 1980, 73 % et 65 % des filles des secteurs d'enseignement général et professionnel ont obtenu un diplôme huit ans plus tard comparativement à 69 % et 58 % pour les garçons. À l'intérieur même du programme d'enseignement général, c'est en Arts (49 %) et en Lettres (52 %) que les taux de diplomation étaient les plus faibles alors qu'ils étaient les plus élevés en Sciences (79 %) et en Administration (71 %).

Les taux de diplomation varient de façon significative d'une institution à l'autre. Chez les élèves de la cohorte de 1980, les taux de diplomation d'élèves présentant une moyenne pondérée équivalente (située entre 60 et 69 %) varient de 43 % à 72 % selon les institutions. Cette donnée suggère que la qualité du milieu peut constituer un facteur important de la réussite scolaire.

La persévérance et les taux de diplomation : l'incidence. Selon des données rapportées par Levesque & Pageau (1990), force nous est de constater qu'il y a eu une détérioration de la persévérance ces dernières années. Une comparaison des taux de diplomation après cinq années auprès des cohortes de 1980 et de 1983 montre qu'ils ont diminué de 10 % au secteur professionnel et de 5 % au secteur général. Cette diminution touche aussi bien les hommes que les femmes mais elle est moins marquée chez ces dernières. À l'enseignement général, la diminution n'est pas présente pour les élèves de Sciences alors qu'elle touche tous les programmes professionnels.

Une analyse temporelle des taux de diplomation chez les hommes et les femmes montre que l'écart entre les sexes s'est creusé depuis les années 80. À l'enseignement général, l'écart entre les taux de diplomation des hommes et des femmes est passé de 4,6 % pour la cohorte de 1980 à 8,4 % pour la cohorte de 1983. À l'enseignement professionnel, ces pourcentages étaient respectivement de 7,5 % et de 13,3 %.

1.1.2 La réussite scolaire au Cégep de Sainte-Foy

Comme nous l'avons mentionné précédemment, la réussite scolaire varie en importance selon les institutions collégiales. C'est pourquoi il est important d'avoir un portrait général de la réussite et de la diplomation des élèves du Cégep de Sainte-Foy. Le tableau 1.1 dresse un portrait des taux de réussite enregistrés au premier trimestre et des taux de diplomation pour les cohortes d'élèves des années 80, 82, 84, 86 et 88. Ces taux sont rapportés seulement pour les élèves qui sont la cible de l'intervention évaluée dans ce rapport.

Tableau 1.1
Les taux de réussite et de diplomation du secteur général au Cégep de Sainte-Foy enregistrés depuis 1980

	TAUX DE RÉUSSITE AU PREMIER TRIMESTRE					TAUX DE DIPLOMATION APRÈS DEUX ANS					TAUX DE DIPLOMATION APRÈS TROIS ANS					TAUX DE DIPLOMATION APRÈS CINQ ANS			
	1980	1982	1984	1986	1988	1980	1982	1984	1986	1988	1980	1982	1984	1986	1988	1980	1982	1984	1986
Sciences (200.01)	87%	83%	80%	84%	83%	72%	39%	36%	35%	38%	81%	71%	69%	74%	74%	94%	89%	88%	88%
Sciences humaines (300.00)	89%	77%	73%	79%	78%	66%	33%	32%	34%	36%	75%	60%	49%	55%	58%	87%	72%	65%	69%
Lettres (600.00)	90%	70%	75%	76%	76%	57%	23%	29%	48%	25%	68%	43%	40%	59%	48%	79%	56%	65%	72%

Notes :
Les statistiques du secteur professionnel et des programmes Musique (500.02) et Arts plastiques (500.04) ne sont pas rapportées car les élèves de ces programmes ne constituent pas des cibles de l'intervention évaluée dans cette recherche.

Les taux de diplomation incluent les élèves qui ont obtenu leur diplôme dans n'importe quel programme et n'importe quel collège.

Ces statistiques sont obtenues par le programme *Profil scolaire des étudiants par programme* du SRAM.

Une analyse de la **prévalence** de la réussite scolaire pour l'année précédant l'implantation du PIC (1988) montre qu'en Sciences, en Sciences humaines et en Lettres, les taux de réussite sont respectivement de 83 %, de 78 % et de 76 %. C'est donc dire qu'entre 20 % et 25 % des cours sont échoués ou abandonnés au premier trimestre. Dans l'ensemble du réseau collégial, le taux de réussite au secteur général pour la cohorte de 1985 était de 76 % (Conseil des collèges, 1998). Bien que nous comparions des individus de cohortes différentes (1985 vs 1986) et des statistiques spécifiques (les trois programmes) à une statistique plus générale (tous les secteurs d'enseignement général), il semble que les données provenant du Cégep de Sainte-Foy soient un peu plus élevées que celles de la moyenne des collèges publics. Cette variation peut s'expliquer en partie par la qualité des dossiers scolaires des élèves admis en provenance du secondaire.

Pour ce qui est de la prévalence des taux de diplomation pour cette même cohorte du Cégep de Sainte-Foy (1988), elle est relativement faible. Après deux années, 38 % des élèves de Sciences ont obtenu un diplôme, 36 % des élèves de Sciences humaines et 25 % des élèves inscrits en Lettres. Après trois années au collège, ces pourcentages se situent respectivement à 74 %, 58 % et 48 %. Après cinq années, mais cette fois-ci pour la cohorte de 1986, ces pourcentages sont de 88 %, 69 % et 72 %. C'est donc dire qu'en Sciences humaines et en Lettres, près 30 % des élèves n'ont pas obtenu leur diplôme après cinq années. Ce pourcentage ne s'élève cependant qu'à 12 % pour les élèves de Sciences.

Pour l'ensemble des élèves de l'enseignement général des collèges du réseau, les taux de diplomation après quatre années d'observation étaient de **64 %** pour la cohorte de 1980 et de **62 %** pour la cohorte de 1983 (Levesque & Pageau, 1990). Comme dans le cas des données sur les taux de réussite, il semble que les élèves du Cégep de Sainte-Foy présentent des résultats supérieurs à ceux de la moyenne des élèves du réseau. Cette spéculation est évidemment limitée par la comparaison de cohortes différentes[1].

Jetons maintenant un regard sur l'**incidence** de la réussite au Cégep de Sainte-Foy. De façon générale, il semble que les taux de réussite font un bond à la baisse après les années 80. Alors qu'ils varient entre 87 % et 90 % en 1980, ils oscillent entre 76 % et 83 % en 1988. À partir de 1982, les taux de réussite au premier trimestre pour ces programmes s'avèrent relativement stables. Cette tendance à la baisse est aussi ressentie dans le réseau collégial qui voit le pourcentage d'élèves ne réussissant pas la moitié de leurs cours au premier trimestre passer de 18 % à 25 % entre 1980 et 1986.

---

1 Une analyse des données de la cohorte d'élèves inscrits en 1980, suggère que les élèves du cégep présentaient, après trois années, des taux de diplomation beaucoup supérieurs à la moyenne du réseau (81 % en Sciences, 75 % en Sciences humaines et 68 % en Lettres). Cet écart diminue considérablement pour les élèves de la cohorte de 1983 (71 % en Sciences, 53 % en Sciences humaines et 37 % en Lettres). Ces statistiques ne sont pas présentées dans le tableau.

Ce phénomène est aussi évident lorsque l'analyse porte sur les taux de diplomation. Entre 1980 et 1986, les taux de diplomation enregistrés après trois années en Sciences, en Sciences humaines et en Lettres sont passés respectivement de 81 %, 75 % et 68 % à 74 %, 55 % et 59 %. Après cinq années pour ces mêmes élèves, ils sont passés de 94 %, 87 % et 79 % à 88 %, 69 % et 72 %. Il y a donc une diminution significative de la réussite scolaire des élèves qui se sont inscrits au Cégep de Sainte-Foy depuis les années 1980. Cette diminution coïncide avec celle enregistrée dans tout le réseau collégial.

Cette description de l'état de la réussite scolaire dans le réseau collégial indique qu'elle varie selon le genre de l'élève, le programme d'études, le trimestre et le collège. De plus, l'analyse de l'incidence révèle une détérioration du rendement scolaire depuis 1980. Les données recueillies pour le Cégep de Sainte-Foy montrent les mêmes tendances. L'étape suivante consiste à faire le tour des causes associées à ce phénomème.

1.2 LES FACTEURS IMPLIQUÉS DANS LA RÉUSSITE SCOLAIRE AU COLLÉGIAL

L'analyse des facteurs liés à la réussite scolaire au collégial devrait, à notre avis, tenir compte de deux perspectives : l'origine de ces facteurs et le moment où ils interviennent dans le cheminement de l'élève. Anderson (1987) propose un modèle explicatif qui permet de structurer l'analyse des forces internes et externes qui détermineraient le niveau d'engagement de l'élève vis-à-vis ses études et sa réussite scolaire. En considérant le modèle avancé par Anderson (1987), certaines données rapportées par Upcraft & Gardner (1990), les travaux que nous avons nous-mêmes réalisés (Larose & Roy, 1992 ; Larose, Roy & Falardeau, 1991 ; Larose & Roy, 1991a & 1991b ; Falardeau, Larose & Roy, 1988) et les nombreuses études publiées par les chercheurs dans le réseau collégial (pour une synthèse de ces travaux, Lavoie, 1987 ; Conseil des collèges, 1988 ; Ducharme, 1990), nous dressons maintenant un **portrait général** des facteurs impliqués dans la réussite scolaire au collégial. Cette analyse considère : les caractéristiques personnelles de l'élève avant d'entrer au cégep, les caractéristiques des milieux scolaire et social d'où provient l'élève, les caractéristiques liées au changement de milieu social et scolaire et les caractéristiques du milieu collégial. Nous tenterons également de dégager les explications relatives à l'évolution du phénomène (l'incidence) depuis les années 80.

1.2.1 Les caractéristiques personnelles de l'élève avant d'entrer au cégep

Les caractéristiques individuelles de l'élève qui influencent sa réussite et qui sont apparentes avant l'entrée au cégep peuvent se diviser en trois catégories : les dispositions physiques (ex. : le sexe, l'ethnie et l'âge), les dispositions intellectuelles (ex. : la réussite scolaire antérieure, la maîtrise de la pensée hypothético-déductive et la maturité intellectuelle) et les

dispositions personnelles (ex. : les comportements d'étude, les croyances et les valeurs vis-à-vis l'apprentissage et les réactions émotives). Bien que la plupart des études publiées par les chercheurs du réseau collégial soient de nature corrélationnelle et réalisées pendant le cheminement de l'élève au cégep (excepté Terrill, 1988 ; Larose & Roy, 1992 ; Larose, Roy & Falardeau, 1991), nous nous servirons tout de même des résultats de ces études pour dresser le portrait des variables pouvant être mesurées avant l'entrée des élèves au cégep. Faute d'études prédictives de la réussite scolaire, c'est donc une inférence que nous faisons du rôle de ces caractéristiques mesurables avant l'apparition des échecs ou du décrochage.

Les dispositions physiques. Le sexe de l'élève qui entre au cégep représente une variable reliée de façon assez stable à la réussite scolaire. Les filles réussissent mieux que les garçons : leur taux de réussite au premier trimestre est plus élevé (Conseil des collèges, 1988), elles terminent leurs études plus rapidement qu'eux et obtiennent en plus grand nombre un diplôme d'études collégiales (Levesque & Pageau, 1990). En considérant ces différences entre les sexes, certaines études reconnaissent que les garçons constituent une clientèle plus à risque que les filles (Miller, Finley & McKinley, 1990 ; Larose & Roy, 1992).

Dans les études québécoises, l'origine ethnique est souvent considérée dans la comparaison entre les élèves francophones, anglophones et allophones qui fréquentent les institutions collégiales. Des données rapportées par la Centrale d'Enseignement du Québec (1991) suggèrent que les allophones obtiennent leur diplôme en plus grand nombre, suivis des francophones et finalement des anglophones. Ces résultats peuvent paraître surprenants mais il faut considérer que bon nombre d'Anglo-Québécois poursuivent des études universitaires hors du Québec après avoir complété une année seulement au collégial. Quant à l'origine ethnique, il y aurait d'importantes variations de la réussite scolaire entre les différents groupes : les élèves asiatiques et français réussiraient mieux que les québécois alors que ceux d'origine haïtienne présenteraient des taux de réussite inférieurs à tous les autres groupes principalement à cause de leurs conditions socio-économiques défavorables.

Bien que l'âge de la population collégiale se soit accru de façon importante ces dernières années, aucune étude québécoise n'a établi de relation entre la réussite scolaire et l'âge des nouveaux arrivants. Considérant l'augmentation de la clientèle adulte, il pourrait être important dans l'avenir de considérer cette variable dans la prédiction de la réussite scolaire. Une étude américaine montre que les clientèles adultes auraient moins tendance à abandonner leurs études mais la persévérance serait significativement plus importante chez les jeunes adultes que chez les adultes plus vieux (Pappas & Loring, 1985).

Les dispositions scolaires et intellectuelles. La réussite scolaire au secondaire constitue l'indicateur le plus précis de la réussite de l'élève au collégial. Les études québécoises

montrent que la moyenne pondérée au secondaire corrèle positivement avec le taux de réussite au premier trimestre, la persévérance aux études et la diplomation (Conseil des collèges, 1988 ; Terrill, 1988). Les élèves ayant de faibles moyennes pondérées auraient également tendance à prendre plus de temps avant d'obtenir leur diplôme (Levesque & Pageau, 1990). Cette corrélation existe également lorsque la réussite dans des cours d'une même discipline sont comparés du secondaire au collégial (Rouleau, 1985).

La maîtrise de notions fondamentales, notamment pour ce qui est du français et de la mathématique, l'atteinte d'un niveau de pensée hypothético-déductive, la maturité intellectuelle, la curiosité, la maîtrise de la langue maternelle sont des dispositions intellectuelles reliées à la réussite scolaire au collégial (Conseil des collèges, 1988 ; Lavoie, 1987 ; Anderson, 1987).

Dans les études américaines, deux variables liées aux dispositions scolaires et intellectuelles sont généralement utilisées : le rang centile obtenu au secondaire et les résultats au « Scholastic Aptitude Test » (SAT). Le rang centile pourrait se comparer à la moyenne pondérée au secondaire (MPS) de notre système collégial. Le SAT est une mesure d'aptitudes intellectuelles qui comprend deux échelles : l'une verbale, l'autre numérique. Plusieurs universités et collèges américains utilisent ces mesures comme critères d'admission ou comme mode de dépistage des élèves en difficulté. Ces procédures sont critiquées par certains chercheurs qui considèrent qu'elles minimisent l'apport des variables non intellectuelles dans la réussite scolaire (Dwinell, 1989 ; Larose & Roy, 1991b ; DeBoer, 1983).

Les dispositions personnelles. Nous situons sous le vocable dispositions personnelles, les variables qui ne reposent pas directement sur l'intelligence de la personne mais sur ses façons d'être, de penser et de réagir. Il s'agit donc de comportements, d'attitudes, de perceptions, de réactions émotives et de valeurs. Nos recherches des dernières années ont principalement porté sur l'étude du rôle de ces variables sur la réussite scolaire (Larose & Roy, 1993 ; Larose & Roy, 1991b ; Larose, Roy & Falardeau, 1991 ; Falardeau, Larose & Roy, 1988).

Dans une étude visant à évaluer la validité d'un modèle théorique de la réussite des nouveaux arrivants à risque (Larose & Roy, 1992), nous montrons que plusieurs dispositions personnelles, mesurées avant l'arrivée des élèves au collège, sont en relation avec la moyenne pondérée au secondaire de même qu'avec le taux de réussite obtenu au premier trimestre. Ces dispositions peuvent se regrouper selon leur relation avec l'apprentissage, l'orientation scolaire et professionnelle et la compétence sociale. Concernant les dispositions liées à l'apprentissage, les élèves admis à l'enseignement général qui présentent peu de réactions d'anxiété aux examens, qui n'anticipent pas l'échec, qui montrent une bonne préparation aux examens et qui sont attentifs lorsqu'ils étudient obtiennent de plus fortes moyennes au

secondaire et réussissent plus de cours à leur premier trimestre au collégial. Il en est de même pour les élèves qui présentent des dispositions favorables vis-à-vis leur orientation, c'est-à-dire qui accordent priorité à leurs études, qui aspirent à faire un cours universitaire et qui s'investissent dans leur projet personnel. Certaines dispositions sociales sont également liées à la réussite scolaire. Les élèves qui recourent facilement à l'aide du professeur et qui trouvent de l'aide auprès de leurs pairs lorsqu'ils en ont besoin obtiennent également de meilleures moyennes pondérées au secondaire et des taux de réussite plus élevés au premier trimestre. De plus, plusieurs de ces dispositions personnelles permettent de prédire la fréquence de comportements d'étude attendus au premier trimestre (ex. : temps consacré à l'étude, présence aux cours) et les perceptions de compétence cognitive (ex. : « Dans mes cours, je trouve que je fais très bien mes travaux. ») et scolaire (ex. : « Je pense pouvoir me classer dans les premiers 20 % des élèves de mon année. »).

Ces dispositions personnelles peuvent aussi être regroupées selon la nature des variables mesurées : comportementales, cognitives, sociales ou affectives et liées à la motivation. Sur le plan des variables comportementales, la qualité de la préparation scolaire et des méthodes de travail, la planification des études, la régularité au travail, la persistance, la qualité d'attention dans les études sont reliées à une meilleure réussite scolaire (Lavoie, 1987).

Au chapitre des variables de nature cognitive, les études de Ste-Marie & Winbsberg (cité dans Lavoie, 1987), de Blouin (1985 ; 1986) et de Falardeau, Larose & Roy (1988) suggèrent qu'une attitude positive à l'égard des études favorise la persévérance, que la croyance à l'effort plutôt qu'au talent dans la réussite contribue à un meilleur rendement scolaire des élèves de mathématique et de physique et que cette croyance est associée à un taux de réussite plus élevé. De plus, l'étude de Larose & Roy (1992) montre que les élèves qui présentent une attitude positive face à leur passage au secondaire, c'est-à-dire qui l'apprécient et qui considèrent les cours et les enseignements utiles et les enseignants compétents, obtiennent de meilleures moyennes pondérées au secondaire et réussissent plus de cours au premier trimestre au collège. Enfin, Upcraft & Gardner (1990) soulignent que les valeurs personnelles de l'élève vis-à-vis l'éducation constituent un déterminant important de l'effort et des chances de succès au collège.

Sur le plan des variables sociales et affectives, la stabilité émotive, la confiance en soi, le plaisir d'apprendre et l'identification à un modèle éducatif sont rapportées comme étant des variables reliées au rendement de l'élève (Upcraft & Gardner, 1990).

Quant aux variables reliées à la motivation, la clarté et la force des aspirations scolaires et l'absence de motivation intrinsèque semblent jouer un rôle important surtout au niveau de la persévérance ou de l'abandon scolaire des collégiens (Lavoie, 1987).

1.2.2 Les caractéristiques des milieux scolaire et social d'où provient l'élève

Plusieurs intervenants s'entendent sur le fait que la persévérance et le succès scolaire ne reposent pas exclusivement sur des causes liées aux caractéristiques de l'élève. Les milieux dans lesquels vit et étudie l'élève avant son entrée au cégep contribuent à façonner ses aspirations, à maintenir sa motivation, à développer ses habiletés, à nourrir sa persévérance même dans les moments plus difficiles et finalement à faciliter son succès. Dans l'intérêt des interventions qui visent à prendre en considération les variables liées au rendement scolaire, nous distinguerons les caractéristiques du milieu social de l'élève avant qu'il entre au collège des caractéristiques de son milieu scolaire au secondaire.

Les caractéristiques du milieu social. Nous retrouvons parmi les variables du milieu social, celles reliées à la famille et à son statut socio-économique, celles reliées aux pairs et celles reliées à l'ensemble de la société.

Parmi les **variables reliées à la famille**, Larose & Roy (1992) montrent que la perception du soutien reçu des parents et des proches est en relation avec la moyenne pondérée au secondaire et avec la réussite scolaire au premier trimestre du collégial. Plus spécifiquement, l'élève qui est en mesure d'identifier des personnes qui peuvent l'aider en cas de problème et qui a le sentiment que ses parents et ses proches l'encouragent à faire des études collégiales obtient une moyenne pondérée au secondaire plus élevée et a de meilleures chances de réussir plus de cours au premier trimestre. De plus, dans cette même étude, les auteurs observent que les élèves qui perçoivent du soutien de leur entourage auront moins tendance à faire leurs travaux à la dernière minute au premier trimestre et fréquenteront plus souvent le cégep en dehors des heures de cours.

Le statut socio-économique de la famille est aussi un facteur à considérer dans le portrait des facteurs de réussite au collégial. Dans des études de Corbeil et de Massot rapportées par Lavoie (1987), la scolarité du père et son revenu auraient un lien positif avec la persévérance aux études postsecondaires principalement pour les élèves de la formation professionnelle. De plus, l'origine sociale, évaluée par la profession du père (ex. : ouvriers vs cadres supérieurs), serait liée à la décision de poursuivre des études après le secondaire ou après les deux premières années du collégial mais ne présenterait pas de lien avec le rendement scolaire au cégep. Une proportion plus importante d'enfants de cadres poursuivraient leurs études comparativement aux enfants d'ouvriers.

Anderson (1987) rapporte que les valeurs des parents vis-à-vis l'éducation ainsi que la cohérence entre leurs valeurs et celles de leur jeune constituent des facteurs déterminants de la persévérance dans des études postsecondaires. Les élèves dont les parents ne croient pas à l'utilité des études postsecondaires et sont en désaccord avec leur choix d'études (ex. :

formation professionnelle ou formation générale) auront plus tendance à abandonner leurs études.

La famille ne constitue pas la seule cellule déterminante dans le développement des aspirations scolaires des jeunes qui débutent des études collégiales. Anderson (1987) fait valoir que la **culture des pairs** peut avoir une influence sur la persévérance des jeunes dans les études postsecondaires. Les groupes de pairs qui ne valorisent pas l'éducation ou la réussite et qui n'ont pas d'objectifs élevés de scolarisation auront tendance à inciter plus fortement l'élève à abandonner ses études. Dans une étude sur la réussite des élèves à risque (Larose & Roy, 1992), certaines données suggèrent que l'intégration sociale auprès des pairs peut constituer un élément négatif face à la réussite scolaire des garçons. En effet ceux qui se disent intégrés à un réseau d'amis au cégep et qui éprouvent un fort sentiment d'appartenance envers les gens du milieu présentent les moyennes pondérées au secondaire les plus faibles et réussissent moins de cours au premier trimestre. Ce résultat, qui peut paraître surprenant, s'expliquerait par la présence d'une disparité entre la socialisation des garçons et leur scolarisation. Les élèves faibles sont plus sociables sans que cette sociabilité soit orientée vers des buts scolaires ou des objectifs de réussite. Bien que ce résultat soit obtenu auprès des élèves de collège, il fait réfléchir sur l'influence du groupe des pairs à la fin du secondaire.

Bien que la nature de l'intégration sociale à un groupe de pairs puisse influencer négativement la réussite scolaire des garçons, il faut reconnaître que la présence de modèles éducatifs aide à la persévérance et à la réussite scolaire. Anderson (1987) prétend que les contacts de l'élève avec des personnes qui ont passé par l'enseignement postsecondaire et qui mettent à profit cette éducation dans leur vie peuvent constituer des éléments clés du réseau social d'un élève. L'élève qui s'identifie à un modèle aura d'autant plus de chance de persévérer et de réussir.

Il est important de ne pas passer sous silence les **variables d'ordre culturel et social**. Une société qui soutient l'éducation, qui adopte des valeurs dont l'accent repose sur l'apprentissage, l'effort, l'accomplissement et le développement intellectuel, qui rend accessible pour tous l'accès à des études postsecondaires, qui est conséquente avec ses choix éducatifs aura plus de chance de voir les individus persévérer et réussir dans leur cheminement scolaire.

Les caractéristiques du milieu scolaire au secondaire. Dans une étude récente sur la réussite scolaire des élèves à risque (Larose & Roy, 1992), nous montrons qu'une attitude positive à l'égard des enseignants du secondaire, des enseignements reçus et de leurs effets sur le développement personnel corrèle avec la moyenne pondérée au secondaire et est un prédicteur de la réussite scolaire au collégial. Bien qu'elle soit identifiée comme une disposition cognitive de l'élève, elle renferme des composantes environnementales relatives au milieu

scolaire du secondaire. À partir de ce résultat, il est plausible d'inférer que la qualité des enseignements reçus ainsi que la compétence des éducateurs du secondaire influencent positivement les chances de réussite de l'élève qui débute ses études collégiales.

Le rapport du Conseil des collèges sur la réussite, les échecs et les abandons (1988) a ciblé d'autres variables du milieu scolaire pouvant contribuer à accentuer le choc de la transition au collégial et à diminuer les chances de succès des élèves. La rigidité du régime d'études au secondaire, la nécessité de faire des choix d'orientation très rapidement, les lacunes dans certains aspects de la formation, notamment en français et en mathématique et le manque d'efforts que doivent fournir les élèves dans leurs travaux pour réussir sont identifiés par le Conseil des collèges comme des facteurs du milieu scolaire pouvant influencer négativement la réussite scolaire des élèves au collégial.

D'autres auteurs tel Anderson (1987) soulignent que la qualité des relations avec les enseignants et les conseillers du secondaire, la présence de continuité entre les contenus de programme du secondaire et ceux des études postsecondaires et l'adéquation entre l'information que reçoit l'élève sur les collèges et ses besoins personnels à la fin du secondaire représentent des facteurs importants pouvant déterminer sa réussite et son choix de poursuivre des études collégiales.

1.2.3 Les caractéristiques liées au **changement** de milieu scolaire et social

La transition secondaire-collégial présente un caractère multidimensionnel. Elle implique plus qu'un changement d'environnement scolaire. Pour plusieurs élèves, elle entraîne des changements importants dans la structure de leur environnement physique et social, changements souvent accompagnés de réajustements dans différents domaines de leur vie. Pour certains, elle signifie la première réelle séparation d'avec les parents.

Pour ces raisons, nous croyons important de distinguer, d'une part, les variables associées à la transition ou au changement de celles liées spécifiquement au milieu collégial, et d'autre part, les variables liées au changement de milieu social de celles associées au changement de milieu scolaire. De plus, parce que les variables associées au milieu peuvent potentiellement entraîner des changements dans la qualité de l'ajustement personnel, nous considérerons dans l'étude des facteurs de réussite, d'abord les facteurs liés au nouveau milieu et ensuite les changements dans les caractéristiques personnelles de l'élève provoqués par l'adaptation à ce nouveau milieu. Dans cette section, nous ne ferons pas référence aux caractéristiques des milieux scolaire et social d'où provient l'élève (présentées au point 1.2.2) même si nous reconnaissons d'emblée qu'elles continuent d'influencer l'élève dans son cheminement scolaire.

Les facteurs liés au changement de milieu social. Anderson (1987) reconnaît que plusieurs nouveaux arrivants doivent transiger avec des réalités très différentes de celles présentes avant l'entrée au collège. Si le milieu ne répond pas aux besoins personnels de l'élève, il peut constituer une force environnementale négative qui nuit au processus d'intégration aux études collégiales et aux chances de réussite de l'élève. Le manque de ressources matérielles et financières, les problèmes de logement, de cohabitation et de transport, l'obligation de travailler pendant les études, les exigences sociales (ex. : l'implication dans des organismes, le maintien des relations avec un très grand réseau social), les conflits de valeurs avec la famille et les amis, spécialement ceux liés à l'éducation, et le rejet qui peut en découler, le dépaysement, la discrimination **sexuelle** ou **ethnique**, l'isolement et les obligations familiales sont identifiés par Anderson (1987) comme des forces environnementales potentiellement perturbantes pendant les études collégiales.

Le Conseil des collèges (1988) identifie la situation financière de l'élève et l'exercice d'un emploi comme des déterminants importants du phénomène des échecs et des abandons. Selon des statistiques de 1986 rapportées par le Conseil, 70 % des élèves du collégial occupaient un emploi au cours de l'année scolaire. Cependant, il est admis que le simple fait d'occuper un emploi ne constitue pas en soi une entrave à la réussite. Plusieurs élèves qui travaillent réussissent parce qu'ils réalisent l'importance de gérer leur temps. Mais un élève qui travaille plus de 20 heures par semaine est à risque d'abandonner ou d'échouer. Certaines études rapportées dans le rapport du Conseil des collèges considèrent en effet que le travail rémunéré est davantage associé à l'abandon qu'à l'échec.

*Les **changements** dans les caractéristiques personnelles de l'élève*. La transition sociale dans laquelle évolue l'élève lors de son passage du secondaire au collégial a des effets manifestes sur la qualité de son ajustement personnel. Ces effets peuvent être transitoires ou persistants dépendant des compétences de l'élève pour les contrer ou du soutien social procuré par le milieu pour faciliter l'adaptation. Chez les élèves provenant d'un milieu social défavorisé et montrant de pauvres dispositions scolaires et personnelles, l'entrée au cégep constitue un défi de taille. Comme pour la majorité des élèves, ils vivront l'impact de la transition mais ils éprouveront sans doute plus de difficultés à s'en relever. Dans son rapport sur la réussite, les échecs et les abandons, le Conseil des collèges (1988) néglige le caractère multidimensionnel de la transition. Il reconnaît que le choc se fait sentir au niveau scolaire par les exigences particulières du milieu collégial et par la nécessité de faire des choix d'orientation et de programme, mais il n'aborde pas le choc social et affectif que doit surmonter un nombre important d'élèves. C'est de ce choc dont il est question ici.

Anderson (1987) identifie certaines variables d'ajustement qui seraient associées à la réussite scolaire au collégial. Parce que la transition implique pour plusieurs élèves une séparation

d'avec la famille, une brisure du réseau social antérieur et, dans certains cas, la perte d'un partenaire amoureux, il reconnaît que le sentiment de solitude, l'ennui, les inquiétudes et les conflits avec la famille, l'absence de soutien social, l'anxiété sociale et l'isolement constituent des effets manifestes de la transition qui peuvent entraîner l'abandon scolaire ou l'échec.

Des résultats d'une étude que nous menons actuellement sur le réseau social des nouveaux arrivants (Larose & Roy, en cours) montrent qu'entre 20 % et 25 % des élèves qui s'apprêtent à entrer au cégep sont extrêmement préoccupés par une peine d'amour et par la peur pour la sécurité, la vie ou la santé des personnes proches. Lorsque le niveau de préoccupation pour 36 situations typiques de la transition sociale et affective est mis en relation avec la moyenne pondérée au secondaire, il ressort que plus l'élève est préoccupé par le manque d'encouragement de ses parents face à ses études, par des problèmes financiers reliés aux études, par le fait que ses amis n'aillent pas au même cégep, par une peine d'amour, par un manque de solitude, par des problèmes de santé personnelle ou concernant ses proches, par la présence de violence dans son groupe d'amis ou à la maison et par le départ de la maison familiale plus cet élève obtient une moyenne faible. Les événements associés au changement de structure scolaire semblent donc être en relation avec la réussite scolaire.

Une étude de Lasnier (1987) montre également que près de 25 % des élèves du collège de Sherbrooke présentent des difficultés dans leurs relations familiales. Bien qu'aucune relation ne soit établie avec la réussite scolaire, il demeure que ces préoccupations peuvent potentiellement contribuer à accentuer l'impact de la transition et influencer les chances de succès au collège.

Les facteurs liés au changement de milieu scolaire. Le Conseil des collèges (1988) identifie trois facteurs dérivant du changement de milieu scolaire qu'il associe aux échecs et aux abandons. Premièrement, plusieurs élèves auraient une méconnaissance des conditions et des exigences des études collégiales. Ils n'exploiteraient pas, au profit de leurs apprentissages, la grande latitude dont ils bénéficient. L'abandon de cours représenterait pour certains une porte de sortie là où ils n'ont pas fait leurs devoirs. En se basant sur leurs expériences au secondaire, plusieurs élèves sous-estimeraient l'effort qu'ils doivent fournir dans leurs cours au collège.

Deuxièmement, les problèmes liés à l'orientation scolaire et au choix de programme contribueraient à accentuer le choc de la transition. Plusieurs élèves entreraient au cégep sans avoir la pleine certitude de leur choix de programme. C'est au contact des enseignements qu'ils réagiraient et plusieurs abandonneraient ou échoueraient parce que les contenus ne rejoindraient pas leurs intérêts et leurs aspirations.

Troisièmement, le fractionnement des études en trimestres, la flexibilité de l'horaire et la charge de travail de l'élève constitueraient des changements importants dans l'organisation des études et accentueraient le choc de la transition. Dès le premier trimestre, les élèves doivent suivre un rythme accéléré très différent de celui des études secondaires. En quatre mois, ils devront répondre aux exigences de leurs enseignants et de leur programme. Ils devront apprendre à bien gérer leur temps à travers un horaire parsemé de « trous » et à investir suffisamment de temps dans leurs études. Les difficultés d'adaptation à ce changement constituent pour plusieurs élèves une des causes de leurs échecs et de leurs abandons au premier trimestre.

Dans une étude sur les facteurs liés à la réussite de la première année (Falardeau, Larose & Roy, 1988), les problèmes liés à la structure scolaire, les problèmes d'orientation, les problèmes d'étude et les problèmes spécifiques à un cours constituent les principales causes invoquées par les élèves faibles pour expliquer leurs abandons et leurs échecs au premier trimestre au Cégep de Sainte-Foy. De façon plus spécifique, les élèves mentionnent la somme de travail très élevée et la liberté de l'horaire comme des éléments perturbants de la structure scolaire et l'incompatibilité des attentes de même que le manque d'information pour illustrer les problèmes d'orientation. Les résultats de cette étude suggèrent que le changement de milieu scolaire fait apparaître de nouveaux problèmes auxquels sont confrontés plusieurs élèves et qui sont susceptibles d'influencer leur réussite scolaire au collège.

Les changements dans les caractéristiques personnelles de l'élève. Le changement de milieu scolaire implique nécessairement des ajustements chez l'élève principalement au niveau de ses dispositions personnelles liées à ses apprentissages et à son orientation scolaire et professionnelle. À notre avis, les dispositions scolaires et intellectuelles constituent des variables relativement stables dans le temps alors que les dispositions personnelles sont plus susceptibles de se modifier à travers la transition. Comme nous venons de le mentionner, l'élève doit s'ajuster à la très grande souplesse de l'horaire, à de nouveaux critères d'évaluation et à un nouveau mode de fonctionnement dans lequel il devient beaucoup plus autonome et responsable de ses apprentissages. Ces changements apparaissent tellement rapidement que plusieurs élèves s'y adaptent difficilement et échouent ou abandonnent un nombre important de cours au premier trimestre.

Dans un premier rapport de recherche sur l'évaluation du programme d'intégration aux études collégiales (Larose & Roy, 1991a), nous indiquons que les élèves à risque non encadrés au premier trimestre, se perçoivent beaucoup moins compétents à la fin qu'au début du trimestre. Ce changement dans les perceptions se manifeste dans l'évaluation de la compétence à apprendre, dans les réactions d'anxiété et dans la clarté et la certitude de l'orientation scolaire et professionnelle. Il est sans aucun doute entraîné par des problèmes d'ajustement scolaire pendant le premier trimestre et par l'obtention de faibles résultats

scolaires. Il semble donc que la transition ait un effet négatif sur la perception de compétence de l'élève. Ce changement dans les dispositions personnelles de l'élève pourrait éventuellement constituer un facteur relié à l'abandon et à l'échec.

1.2.4 Les caractéristiques du milieu collégial[1]

Les caractéristiques du milieu collégial sont nombreuses. On peut les regrouper autour de trois grands thèmes : les caractéristiques institutionnelles, les caractéristiques de l'enseignant et le climat institutionnel.

Les caractéristiques institutionnelles. La grandeur des collèges, la qualité des programmes et des encadrements offerts, le contrôle exercé sur les clientèles admissibles et la sélectivité sont parmi les caractéristiques institutionnelles les plus souvent associées à la réussite scolaire (Upcraft & Gardner, 1990 ; Conseil des collèges, 1988).

Comme le souligne le rapport du Conseil des collèges (1988), les collèges plus petits favoriseraient l'épanouissement des jeunes, leur sentiment d'appartenance et le développement de leur personnalité. L'adaptation y serait plus facile parce que le milieu serait plus favorable aux études. À la lumière de certains résultats, ce point de vue doit cependant être nuancé. Une étude de Peters & Brown (1991) montre que les élèves en provenance de petites écoles secondaires et peu impliqués dans leur milieu présentent le sentiment d efficacité le moins élevé par rapport aux études postsecondaires. Ce sont les élèves qui proviennent d'écoles secondaires de taille importante qui se perçoivent les plus efficaces. En conséquence, les auteurs postulent que l'importance du changement dans la taille de l'institution (du secondaire au collégial) est plus déterminante que la taille absolue des collèges ou des écoles secondaires.

Une importante recension des écrits sur le climat scolaire montre que certaines études ne trouvent aucune relation entre la dimension des écoles et le climat dans l'institution alors que d'autres études trouvent le lien suivant : la taille des écoles serait associée négativement à des variables d'ajustement scolaire et à la qualité du climat dans l'institution. Les grandes écoles seraient perçues par leurs membres comme très fermées alors que les petites écoles seraient vues comme plus amicales et plus cohésives (Anderson, 1982).

La qualité des programmes offerts et la qualité des encadrements constituent des caractéristiques institutionnelles importantes dans la réussite scolaire de l'élève au collégial. Un collège offrant des programmes adaptés aux besoins des élèves et aux attentes des

---

1 Plusieurs des caractéristiques rapportées dans cette partie du relevé des facteurs de réussite pourraient également s'appliquer au milieu secondaire.

employeurs et des universités devrait contribuer plus fortement au développement de l'élève et devrait faciliter son cheminement scolaire. De plus, un collège qui tient compte de la diversité des acquis précollégiaux, des attitudes, des intérêts, des valeurs et des origines culturelles de sa clientèle, qui adopte des politiques d'aide à l'intégration et à l'apprentissage, qui valorise les actions et les initiatives des intervenants du milieu, qui évalue de façon continue la qualité de ses programmes, de ses enseignements, de ses mesures d'aide et de ses enseignants s'assure d'offrir à l'élève un milieu de développement de qualité et de lui fournir toutes les chances de persévérer et de réussir.

La sélectivité et le contrôle exercé sur les clientèles admissibles constituent de toute évidence des facteurs institutionnels associés au rendement scolaire et à la persévérance des nouveaux arrivants (Upcraft & Gardner, 1990). D'une part, les collèges qui refusent une partie des demandes d'admission au premier tour se retrouvent avec des candidats qui présentent généralement de meilleurs acquis précollégiaux et des notes scolaires plus élevées que ceux des élèves des collèges de troisième et quatrième tours. Tel que mentionné à la section 1.1.1, il existe des différences importantes dans les taux de diplomation selon les institutions collégiales. Ces différences peuvent en partie s'expliquer par l'hétérogénéité des clientèles fréquentant les différentes institutions du réseau. D'autre part, les collèges qui se donnent les moyens de dépister très tôt leurs élèves pour les diriger vers des enseignements ou vers des encadrements particuliers devraient améliorer le cheminement de l'élève, faciliter sa transition et promouvoir ses chances de réussite.

Les caractéristiques de l'enseignant. Le Conseil des collèges (1988) identifie deux facteurs liés aux caractéristiques de l'enseignant : la préparation professionnelle et la présence auprès des élèves. Il soulève que les principales critiques formulées à l'égard des enseignants du collégial reposent sur le manque de compétence pédagogique et sur certaines lacunes en matière d'évaluation, particulièrement lorsqu'il s'agit de faire de l'évaluation formative. À cet effet, le Secrétariat du Conseil des collèges (1988) rapporte que les enseignants qui maîtrisent à la fois les aspects méthodologiques et conceptuels et qui réussissent à faire le pont entre le contenu de l'enseignement et sa relation avec la formation ont plus de chance de permettre à leurs élèves de réussir et de persévérer dans leurs études. Aussi, le Conseil des collèges (1988) rapporte que plusieurs enseignants adoptent des attitudes défaitistes à l'égard de la clientèle touchée par les problèmes d'échecs et d'abandons. Il va de soi que ces caractéristiques concourent à influencer négativement la persévérance et la réussite scolaire des nouveaux arrivants.

Dans une étude sur la réussite scolaire des nouveaux arrivants à risque (Larose & Roy, 1993), nous évaluons les relations entre certaines variables du milieu d'enseignement et la perception de compétence des élèves. Les résultats montrent que la qualité du soutien reçu de l'enseignant et la clarté des règles en classe ont un lien positif avec la perception de

compétence cognitive de l'élève à risque. Cependant, ces caractéristiques de l'enseignant, évaluées par l'élève, ne sont pas associées à la réussite au premier trimestre.

Le climat institutionnel. Le climat est à une institution ce que la personnalité est à un individu. Il rend compte du tempérament des relations dans le collège et de la cohérence dans les objectifs poursuivis par les différents membres. Le climat se définit principalement à partir des relations entre les élèves et entre les élèves et les enseignants. Cependant, il est important de ne pas négliger les relations avec les autres membres de l'institution (professionnels, administrateurs, employés de soutien, etc.).

Des relations positives entre élèves peuvent favoriser l'appartenance au collège mais ne contribuent pas nécessairement à la réussite et à la persévérance dans les études collégiales. Selon une étude rapportée par Lavoie (1987), la socialisation jouerait un rôle important dans l'abandon scolaire. Les élèves auraient plus d'influence sur les attitudes des autres élèves qu'en auraient les enseignants. D'autre part, l'évaluation de la relation entre la perception d'intégration sociale et la réussite au premier trimestre indique qu'il n'y a pas de relation significative chez les filles (Larose et Roy, 1992). Par contre, chez les garçons, la relation est négative et elle est très importante. Plus faible est le rendement scolaire des garçons, meilleure est leur intégration sociale. Ces résultats laissent croire que la socialisation des garçons constitue un mécanisme de renforcement de l'échec scolaire. Les auteurs font remarquer que l'intégration sociale doit partager une orientation concordante avec celle de l'intégration scolaire et institutionnelle afin d'être profitable au plan scolaire.

La fréquence des contacts informels entre les élèves et le personnel enseignant à l'extérieur de la classe de même que la nature et la qualité de ces contacts sont reliées positivement à la persévérance scolaire (Lavoie 1987). Les interactions avec les enseignants en dehors des heures traditionnelles d'enseignement sont importantes puisqu'elles permettent à l'élève de s'identifier à un modèle et d'intégrer graduellement les normes de l'institution. Aussi, elles peuvent constituer un contexte propice où l'enseignant peut fournir un soutien spécifique à certains élèves pour résoudre les problèmes d'intégration aux études collégiales. (Gosselin, 1990)

Pascarella, Terenzini & Hibel (1978) montrent que la relation entre les contacts informels et la réussite est importante. L'élève qui entretient peu ou pas de contact avec des membres de son institution a de fortes chances d'avoir un dossier scolaire faible. Les élèves qui échangent avec quelques personnes réussissent beaucoup mieux.

Anderson (1982) identifie d'autres relations susceptibles d'influencer le climat institutionnel et indirectement la persévérance et la réussite scolaire des élèves. Selon cette auteure, les rapports entre administrateurs et enseignants sont particulièrement importants pour créer un

climat favorable à l'accomplissement et à la réussite. Elle rapporte des études qui suggèrent que l'isolement des enseignants et l'absence de « collégialité » entre enseignants et administrateurs sont des caractéristiques qui mènent souvent à un climat de crise dans l'institution. De plus, l'absence de coopération et d'amitié entre enseignants serait associée à l'échec scolaire de l'élève.

1.2.5 Les facteurs responsables de la diminution de la réussite scolaire

Dans la description du portrait de la réussite scolaire au collégial, nous avons différencié les statistiques liées à la prévalence du phénomène de celles rattachées à son incidence. Pour faire une analyse complète des causes et des corrélats de la réussite scolaire, il est important de ne pas passer sous silence les facteurs historiques qui apportent un éclairage sur l'évolution du phénomène. Quelles sont les raisons pouvant expliquer la légère diminution de la réussite scolaire et des taux de diplomation enregistrés depuis quelques années ?

La CEQ (1991) associe cette baisse de la réussite scolaire à la récession et aux décrets survenus en 1982. Cette période de transition économique a entraîné d'importantes compressions budgétaires dans le monde de l'éducation. Au même moment, la population collégiale a augmenté de façon significative et les clientèles sont devenues beaucoup plus diversifiées. Il y avait alors de plus en plus d'élèves faibles admis dans les collèges. Les institutions ont dû travailler avec peu de moyens malgré l'augmentation de la clientèle. Ces événements constituent sans aucun doute des déterminants importants de la diminution de la réussite scolaire enregistrée auprès des cohortes de 1980 et de 1983.

1.2.6 Les facteurs de réussite et les cibles potentielles d'intervention

Comme nous venons de le démontrer, le portrait général des facteurs associés à la réussite scolaire au collégial est complexe. Il faut à la fois tenir compte des variables des milieux social et scolaire présentes avant l'entrée des élèves au collège, des variables émergeant de la transition sociale, affective et scolaire, des variables liées au milieu social et scolaire pendant les études collégiales et des variables liées à l'élève. L'explication de la réussite repose de toute évidence sur l'interaction entre les variables du milieu et les variables individuelles tout en considérant leur évolution dans le temps. Il est important et nécessaire d'**adopter une approche systémique** pour comprendre l'ensemble de la problématique.

Mais en adoptant cette approche systémique il faut tout de même **reconnaître que les causes de la réussite peuvent varier** selon les collèges, le secteur d'enseignement, les programmes d'études et les types de clientèles (ex. : adolescents, adultes, allophones). Il devient alors important de **mener des études locales** pour bien comprendre les problématiques spécifiques des clientèles cibles que l'on veut aider.

Le portrait général de la réussite scolaire que nous avons établi permet d'**identifier un certain nombre de variables qui peuvent être considérées dans une démarche de dépistage**. Les caractéristiques personnelles de l'élève présentes avant l'entrée au collège de même que les facteurs des milieux social et scolaire d'où provient l'élève peuvent constituer des éléments importants d'un système de dépistage. Une intervention qui tiendrait compte des dispositions scolaires et personnelles de l'élève, du soutien qu'il reçoit de son milieu social et de la qualité de ses expériences scolaires au secondaire, a d'autant plus de chance d'être ajusté aux besoins de l'élève, de lui faciliter son intégration et d'améliorer ses chances de réussite. De telles interventions permettraient de tenir compte des différences individuelles importantes pouvant exister entre les nouveaux arrivants.

Parmi l'ensemble des causes probables de l'échec et de l'abandon scolaire, quelles sont celles qui peuvent-être modifiables ? Quelles sont les cibles potentielles d'intervention ? Il est important que les collèges arrivent à **cibler les causes pouvant être modifiées** soit à travers le système en place, soit à travers des interventions ou des encadrements à court terme qui ne pénaliseront pas, à long terme, les ressources humaines ou financières des institutions. Dans le portrait général de la réussite scolaire, nous relevons la présence de dispositions physiques, de dispositions scolaires et intellectuelles et de dispositions personnelles. À notre avis, **les dispositions personnelles liées aux apprentissages de l'élève, à son orientation scolaire et à sa compétence sociale constituent des éléments clés sur lesquels il est possible d'intervenir**. Ces dispositions se résument à des comportements d'étude, des attitudes et des croyances, des réactions affectives et cognitives. Différemment des dispositions scolaires et intellectuelles, elles sont plus sensibles au changement d'environnement et, à notre avis, elles occupent une place très importante dans l'explication des échecs et des abandons scolaires (Larose & Roy, 1993).

De toute évidence, les interventions doivent viser à améliorer la qualité des programmes et des encadrements offerts dans les collèges. Elle ne doivent cependant pas négliger l'importance des facteurs reliés à la transition et au milieu social. Comme nous l'avons décrit, le passage du secondaire vers le collégial représente un choc pour une majorité d'élèves. Pour certains, ce choc est amplifié par la résolution de nouveaux problèmes auxquels ils sont confrontés pour la première fois. D'autre part, le milieu social dans lequel ils évoluent représente une force majeure souvent sous-estimée. Les résultats d'études comparant la socialisation ou l'intégration sociale à l'échec et à l'abandon scolaire au collégial en témoignent bien. Il est donc important de fournir des encadrements qui tiendront compte également de l'influence de la transition et du milieu social pendant les études collégiales.

Suite à la description des facteurs influençant la réussite scolaire au niveau collégial, la prochaine section abordera les pratiques de dépistage. L'analyse précédente des variables associées au rendement scolaire permet de mieux saisir les orientations sous-jacentes aux

méthodes de dépistage utilisées dans les collèges québécois et américains. Après cette recension nous dégagerons les qualités d'un bon système de dépistage.

1.3 LES PRATIQUES DE DÉPISTAGE DES ÉLÈVES À RISQUE

Le dépistage constitue une étape importante d'une intervention en matière d'aide à l'apprentissage. Il permet de cibler les lacunes ou les forces individuelles et ainsi d'adapter l'aide aux besoins de l'élève. En l'absence de dépistage, une intervention peut s'avérer inefficace parce qu'elle n'est pas destinée aux bonnes clientèles. Deux erreurs sont alors très fréquentes. Ou bien l'aide est fournie à des individus ne présentant pas les lacunes que vise à corriger l'intervention, ou bien elle n'est pas fournie à ceux et celles pour qui l'intervention serait profitable. Il va sans dire que de telles erreurs entraînent des coûts importants qui pénalisent les ressources financières et les ressources humaines des institutions.

Deux niveaux d'analyse devraient être considérés dans une démarche de dépistage : la prédiction du phénomène et l'identification des causes individuelles. Certaines variables peuvent être d'excellents prédicteurs de la réussite scolaire sans constituer des cibles d'intervention. Par exemple, la moyenne pondérée au secondaire permet d'identifier des clientèles à risque mais ne fournit aucune information sur la nature du risque. Reconnaissant le caractère multicausal de la réussite scolaire et ses variations importantes d'une population à l'autre, une faible moyenne pondérée au secondaire peut s'expliquer fort différemment d'un élève à l'autre. En ce sens, une intervention spécifique, dont la nature serait définie a priori, et offerte à des élèves dépistés sur la seule base de faibles résultats au secondaire pourraient n'avoir aucun effet, non pas parce qu'elle ne serait pas aidante en soi, mais parce qu'elle ne rejoindrait pas des clientèles homogènes. En d'autres termes, il est important qu'il y ait une continuité entre la nature du dépistage et la nature de l'intervention sans quoi l'aide risque d'être inefficace.

Cette partie du rapport de recherche dresse un portrait des principales initiatives prises en matière de dépistage dans les cégeps du réseau collégial et dans certains collèges américains. Elle tente également de faire ressortir les qualités d'un dépistage efficace dans une intervention d'aide à l'apprentissage.

1.3.1 Ce qui se fait dans les collèges québécois et américains

Bien que plus de 80 % des collèges québécois rapportent faire du dépistage (Lavoie, 1987), très peu le font d'une manière organisée et systématique. Dans la majorité des cas, le dépistage résulte de rencontres individuelles et se concrétise au moment où l'élève vit des difficultés ou lorsque celles-ci deviennent insurmontables (ex. : cas des articles 33). Selon

une enquête effectuée auprès de l'ensemble des collèges publics et privés du réseau (Lavoie, 1987), les aides pédagogiques et le personnel enseignant seraient les principaux intervenants dans ce domaine. Considérant que l'échec au secondaire et au premier trimestre constituent les indicateurs les plus importants de l'abandon scolaire, il est logique de se questionner sur l'efficacité réelle d'une intervention de niveau tertiaire.

En plus de l'absence de système de dépistage précoce, il semble que la concertation entre les aides pédagogiques et les enseignants sur l'identification d'élèves en difficulté n'existerait pas de façon systématique (Grégoire, Turcotte & Dessureault, 1985 ; Turcotte, Fournier, Gignac & Goërlach, 1985). Dans plusieurs institutions, les aides pédagogiques individuels agiraient seuls et rares seraient les collèges qui fourniraient le nom des élèves à risque aux enseignants (Lavoie, 1987). De telles politiques sont souvent pratiquées pour ne pas marginaliser les clientèles ou pour éviter que les enseignants développent des attentes biaisées vis-à-vis leurs groupes. À notre avis, cette attitude ne rend pas service aux élèves en difficulté. À défaut de dépistage précoce, il serait important de systématiser la concertation sur l'identification des élèves à risque et de fournir les moyens nécessaires aux enseignants pour qu'ils contribuent au dépistage, qu'ils soutiennent les élèves dans le cadre de leur pédagogie ou qu'ils les dirigent vers des encadrements appropriés. De plus, la concertation devrait permettre de coordonner les interventions au profit du développement personnel de l'élève.

Cet effort de concertation ne doit cependant pas créer de préjudices chez l'élève. Il est important que ce dernier soit directement impliqué dans la démarche et qu'il accepte et comprenne le sens de cette concertation. L'échange d'informations doit s'inscrire clairement dans une démarche d'aide à l'apprentissage. Il est important que les différents intervenants adoptent un modèle commun et soient très sensibilisés aux objectifs de la concertation.

Suite à l'importante sensibilisation du problème d'échecs et d'abandons et à l'avènement des nouvelles interventions d'aide à l'apprentissage développées dans nos institutions, le SRAM (et le SRAQ), la DGEC et certains cégeps du réseau ont mis au point des moyens de dépister les élèves à risque et, dans certains cas, d'identifier des causes individuelles. Ces initiatives sont importantes puisque, comme le souligne le Conseil des collèges (1988), elles contribuent au renouvellement de l'aide aux élèves en difficulté. Nous traçons ici un bref portrait de ces mesures.

Terrill (1988) trouve que la moyenne pondérée au secondaire (MPS) est un bon indice de prédiction des résultats du premier trimestre. Suite à des analyses comparatives de la distribution des MPS et des taux de réussite au premier trimestre, il suggère une méthode de classement directe dans laquelle les élèves sont dépistés selon leur position à une moyenne pondérée donnée. Il est démontré que 74 % des élèves, qui obtiennent une MPS inférieure à 65, auront un taux de réussite inférieur ou égal à 50 % à leur premier trimestre d'études.

Aussi, 67 % des élèves qui obtiennent une MPS supérieure à 65, auront un taux de réussite plus grand que 50 % à leur premier trimestre. Selon Terrill (1988), la considération d'autres variables comme le sexe de l'élève et le rendement scolaire dans des disciplines spécifiques au secondaire n'améliorent pas le dépistage global des élèves. Il suggère que les regroupements par programme d'études peuvent, dans certains collèges, améliorer significativement le classement des élèves.

Suite à ces travaux, Terrill (1990) développe un guide d'utilisation et d'interprétation d'un Profil Scolaire des Étudiants par Programme (PSEP) qui est rendu disponible pour les collèges membres du SRAM et du SRAQ. Ce profil fournit des informations sur l'admission et la première inscription, sur les cotes de réussite au secondaire et les taux de réussite au cégep, sur la persévérance, le rythme des études et la diplomation. D'autres instruments du même genre existent dans le réseau collégial (ex. : le fichier CHESCO) mais ils constituent des outils beaucoup plus utiles pour le suivi et l'évaluation des programmes d'enseignement que pour le dépistage des élèves en difficulté.

Certains collèges utilisent des informations complémentaires aux notes scolaires pour dépister des élèves à risque et pour les diriger vers des encadrements particuliers. Une équipe du Cégep de Rimouski, pionnière dans le domaine, présente un système de dépistage qui procède en deux étapes (Briand, 1987). Dans la première étape, les notes obtenues en quatrième secondaire dans les disciplines suivantes sont considérées : le français, l'histoire, l'anglais, la chimie, la physique et la mathématique. Dans la seconde étape, les élèves dépistés à partir des notes scolaires complètent deux épreuves psychométriques : l'IPAT-G et le 16 PF de Cattell. Les résultats à ces tests permettent, selon eux, de cibler des dimensions intellectuelles et affectives sur lesquelles il est possible d'intervenir.

C'est par une technique, permettant de définir des équations de classement, que ces chercheurs identifient les décrocheurs potentiels. Le décrocheur est défini comme étant l'élève qui échoue au moins 50 % de ses cours au premier trimestre. Cette technique, couramment utilisée en statistique prédictive, est fort utile pour classer des individus à partir d'indicateurs donnés, dans des groupes futurs d'appartenance. Concrètement, des équations sont d'abord établies à partir d'une analyse des relations entre les résultats obtenus dans les cours de quatrième secondaire, les résultats aux tests psychométriques et le fait de se retrouver dans le groupe de décrocheurs ou non. Elles sont ensuite utilisées pour dépister les nouveaux élèves qui entrent au collège.

Certaines critiques peuvent être formulées à l'égard de la nature de ce système de dépistage, de ses objectifs et de son universalité. Premièrement, le système mis en place vise à identifier les élèves à risque d'échouer 50 % de leurs cours au premier trimestre d'études. À notre avis, cet objectif restreint beaucoup trop la clientèle qui pourrait bénéficier d'une intervention

pédagogique en matière d'aide à l'apprentissage. Nous pensons que tout élève susceptible d'avoir un taux de réussite inférieur à 68 % à son premier trimestre doit être considéré comme élève à risque et doit bénéficier d'un encadrement particulier à son arrivée au collégial. Ce critère est justifié par les résultats obtenus dans une étude sur les facteurs liés à la réussite scolaire (Falardeau, Larose et Roy, 1988). Nous montrons en effet, que les élèves qui échouent et/ou abandonnent entre 33 % et 49 % de leurs cours au premier trimestre présentent le portrait type de l'élève en difficulté. Ils anticipent l'échec, ont de fortes réactions d'anxiété aux examens, croient que la réussite est une question de talent, ont de mauvaises stratégies d'étude — préparation inadéquate des examens, peu d'attention dans leurs travaux —, s'affirment et s'entraident moins que toute autre catégorie d'élèves, incluant ceux qui échouent et/ou abandonnent plus de 50 % de leurs cours. Ces résultats suggèrent que les élèves qui réussissent, au premier trimestre, entre 51 % et 67 % de leurs cours devraient être classés dans le groupe à qui il faudrait éventuellement fournir une aide particulière.

Deuxièmement, ce type de dépistage nécessite une analyse assez exhaustive du rendement scolaire de l'élève au secondaire. Pour plusieurs collèges du réseau qui reçoivent des élèves de différentes commissions scolaires, il est impossible de procéder à de telles analyses et, même si cela était possible, l'hétérogénéité des clientèles rendrait difficile la comparaison des notes scolaires obtenues dans des écoles secondaires différentes. De plus, en se fiant aux données de Terrill (1988), l'ajout de d'autres notes scolaires à la MPS ne semble pas améliorer la qualité de la prédiction de la réussite au cégep. Ce critère, plus global, représente donc un indicateur intéressant pour juger de la réussite éventuelle d'un élève en milieu collégial.

Troisièmement, l'utilisation de l'IPAT-G et du 16 PF de Cattell comme critère diagnostique nous apparaît un choix critiquable. Ces tests sont généralement utilisés dans le but de mieux connaître la personnalité d'un individu. Leur développement repose sur la théorie des traits de la personnalité qui postule l'existence de caractéristiques stables chez l'individu. Aussi, la relation entre personnalité et décrocheur n'est pas fondée (Tinto, 1987). L'image du décrocheur semble plus souvent qu'à son tour stéréotypée. Enfin, le contenu de ces tests ne fait aucunement référence aux situations vécues par les élèves de nos institutions collégiales.

Le Test de Réactions et d'Adaptation au Collégial (Larose, Roy & Falardeau, 1991) est également un outil de dépistage développé par des chercheurs du réseau. Ce test vise à identifier certaines dispositions personnelles qui interviennent directement dans l'apprentissage et qui sont mesurables avant l'entrée des élèves au cégep. Élaboré à partir des théories cognitivo-behaviorales (Blouin, 1986), il permet de mesurer des comportements, des réactions cognitives et affectives et des croyances scolaires. Les facteurs qui le composent sont généralement en relation avec la moyenne pondérée au secondaire et les résultats

scolaires obtenus au premier trimestre du collégial. De plus, cet outil permet de prédire les perceptions de compétence cognitive et scolaire de l'élève au premier trimestre et certains comportements scolaires tels la présence en classe, le nombre d'heures d'étude par semaine, l'engagement dans la réalisation des tâches scolaires et le niveau d'implication en classe (Larose & Roy, 1992). Enfin, l'évaluation des dispositions personnelles avant l'entrée est reliée à la perception qu'ont les enseignants du répertoire comportemental de l'élève qui participe à un programme d'intégration au premier trimestre (Larose, Roy & Falardeau, 1991).

Une révision de ce questionnaire, actuellement en cours, permettra d'évaluer les dispositions personnelles de l'élève dans trois domaines : l'apprentissage, l'orientation et la compétence sociale. Ce nouvel outil sera présenté plus en détail au point 1.5.2.2.

Dans un rapport du Cégep de Sherbrooke (Duranleau, Bourdeau-Lavoie & Pelletier, 1991) les auteurs évaluent la validité d'un dépistage des élèves à risque reposant sur trois critères : la cote SRAM, le TRAC et l'IDP (Inventaire de Développement Professionnel). Ce dernier questionnaire permet de mesurer des attitudes en rapport avec la planification de carrière, l'exploration, la prise de décision et la connaissance d'informations concernant l'orientation scolaire et professionnelle. Bien que l'évaluation ne permette pas de poser de jugement sur la précision du dépistage, les auteurs font remarquer que leur typologie est efficace et utile mais qu'elle doit être confrontée aux perceptions qu'a l'élève de son vécu au premier trimestre.

Le LG3, développé par une équipe du Cégep Lionel-Groulx, est un instrument qui mesure les difficultés d'apprentissage et d'adaptation aux études que peut ressentir l'élève de cégep (Rhéaume & Ouellette, 1981). Il comprend dix échelles : l'affirmation de soi, l'attention-concentration, l'orientation, la motivation, l'invention-création, la planification, la structuration, la formulation et la logique-raisonnement. Ce questionnaire est construit dans la perspective d'aider l'élève à prendre conscience de ses difficultés, de l'encourager à recourir à une aide appropriée s'il le désire et de lui permettre d'améliorer son rendement scolaire. Bien qu'aucune étude prédictive n'ait été réalisée pour évaluer la validité de cet outil, il constitue un instrument intéressant pour rendre compte des forces et faiblesses de l'élève pendant son cheminement scolaire.

Ducharme (1990), dans un document traitant de l'intégration des nouveaux arrivants, décrit le « Incoming Student Information Form », un instrument de dépistage développé aux États-Unis par l'équipe de recherche dirigée par Alexander Astin. Ce questionnaire contient 39 items et permet de mesurer près de 200 variables reliées à la personnalité, à la motivation et à l'environnement social et culturel de l'élève. Comme le rapporte Ducharme (1990), « Cet inventaire a permis, à la suite de multiples corrélations et études longitudinales, d'établir les

caractéristiques différentielles de ceux qui poursuivent et réussissent leurs études par rapport à ceux qui échouent et abandonnent. ».

Tracey & Sedlacek (1984) s'intéressent au dépistage des décrocheurs potentiels chez des minorités étrangères fréquentant les collèges américains. Ils mettent au point le « Non Cognitive Questionnaire (NCQ) » qui regroupe huit variables non intellectuelles et qui contribue à la prédiction de la persévérance ou l'abandon des études collégiales pour cette clientèle. L'instrument mesure la valeur du concept de soi, les attitudes à l'égard de la majorité, les attitudes à l'égard des services à la communauté, les perceptions de compétence, l'importance des buts à long terme, l'accès à un support social, le leadership et l'implication dans sa propre communauté culturelle. Cet instrument présente de bonnes qualités métriques et permet d'améliorer, chez certaines minorités étrangères, la prédiction établie à partir des dispositions scolaires et intellectuelles.

En 1984, Baker & Siryk apportent une contribution importante à la mesure de l'ajustement au collège et à son application pratique. Ils mettent au point le « Student Adaptation College Questionnaire » (SACQ) qui considère les exigences multiples des institutions. Cette mesure rend compte des ajustements scolaires, sociaux, émotifs et institutionnels qu'implique l'entrée au collège. Le SACQ présente de bonnes qualités métrologiques (fortes consistances internes, corrélations entre les sous-échelles adéquates, bonnes validités critériées et concomitantes) et s'avère un outil particulièrement intéressant pour dépister ou diagnostiquer les élèves qui vivent des difficultés une fois admis au collège.

Les méthodes de dépistage recensées montrent que l'expertise clinique acquise par certains intervenants bien que complexe souffre de limites. Quant au dépistage basé sur les acquis scolaires antérieurs il est plus rapide mais néglige une partie des variables qui peuvent influencer la réussite scolaire. Finalement les systèmes comprenant des instruments diagnostiques validés peuvent tenir compte d'un plus grand nombre de facteurs liés au rendement scolaire et repérer avec une plus grande précision les élèves à risque. Ces constatations nous amènent à décrire les qualités du dépistage utilisé comme moyen de prévention de l'insuccès scolaire.

1.3.2 Les qualités d'un bon système de dépistage

Le portrait général des facteurs liés à la réussite scolaire fournit un cadre à l'analyse des pratiques de dépistage menée dans les cégeps du réseau collégial et dans les collèges américains. Les dispositions physiques, scolaires, intellectuelles et personnelles de même que les caractéristiques des milieux scolaire et social d'où provient l'élève sont les cibles potentielles d'un dépistage précoce. Comme nous avons pu le constater, très peu de collèges font du dépistage organisé et systématique, et ceux qui en font considèrent rarement les

caractéristiques des milieux scolaire et social antérieurs. À notre avis, pour optimiser l'efficacité du dépistage des élèves à risque, **il faut prendre en considération l'ensemble des facteurs intervenants avant l'entrée des élèves au collège.**

Le dépistage ne doit pas reposer exclusivement sur les notes scolaires antérieures de l'élève. Comme nous l'avons souligné plus tôt, les notes scolaires antérieures permettent d'identifier des élèves à risque mais ne renseignent pas du tout sur la nature du risque. Considérant le nombre important de variables liées à la réussite scolaire, il est essentiel de préciser ce risque au niveau individuel si l'on souhaite intervenir efficacement.

Parmi l'ensemble des facteurs liés à la réussite scolaire, il faut reconnaître que certaines variables constituent, du point de vue de l'intervention en matière d'aide à l'apprentissage, des cibles plus importantes que d'autres. C'est le cas des dispositions personnelles de l'élève. Alors que les caractéristiques associées à l'intelligence ou à la personnalité de l'élève sont généralement stables d'un environnement à l'autre, les dispositions personnelles, c'est-à-dire les comportements, les attitudes, les réactions émotives et cognitives et les perceptions sont plus facilement modifiables par l'intervention. De plus, elles sont, à notre avis, très présentes dans la façon dont l'élève aborde un problème d'apprentissage, un problème social ou même un problème lié à son orientation scolaire et professionnelle.

Le dépistage ne doit pas faire l'objet de préjudice tant au niveau de l'élève lui-même qu'au niveau des institutions sociales comme la famille et l'école secondaire. Il devient donc important que les mesures de dépistage s'inscrivent clairement dans un cadre d'aide à l'apprentissage et non pas dans une optique de sélection de la clientèle. En ce sens, pour optimiser le dépistage, **il doit y avoir une concertation entre le milieu secondaire, la famille, l'élève et le milieu collégial.** Il est important que les intervenants dans chacune de ces institutions reconnaissent l'objectif de la démarche de dépistage et les buts visés par le cégep en termes d'intégration et de développement personnel.

Dans une perspective de prévention de l'échec et de l'abandon scolaire, **il est important que le dépistage des élèves à risque s'effectue le plus tôt possible.** De plus en plus de collèges se donnent des moyens pour connaître les caractéristiques de leur clientèle avant le début de l'année scolaire. Par exemple, le TRAC, qui dresse un profil des dispositions personnelles de l'élève, est administré à tous les nouveaux arrivants qui s'apprêtent à faire des études collégiales au Cégep de Sainte-Foy. L'administration s'effectue au mois de mai pendant une journée d'accueil. D'autres collèges, dont le Cégep de Saint-Félicien et le Cégep de Jonquière adoptent de telles initiatives.

Le dépistage doit permettre à l'institution d'orienter l'élève vers des services ou des encadrements spécifiques qui considéreront les besoins personnels de l'élève. À notre avis, l'efficacité des interventions en matière d'aide à l'apprentissage repose en grand partie sur la cohérence entre les problématiques locales, la nature du dépistage et la nature des interventions. Plus le dépistage s'inscrit dans un plan d'intervention systématique, plus les élèves recevront le soutien et l'encadrement dont ils ont besoin.

Il est important d'**évaluer la validité des instruments utilisés dans un système de dépistage**. La mesure des caractéristiques personnelles de l'élève et de son milieu antérieur devrait permettre de prédire la réussite à court terme et à long terme, la persévérance ou l'abandon des études, les comportements au premier trimestre et les perceptions de compétences à l'égard de l'apprentissage et de la réussite. De plus, elle devrait discriminer les élèves à hauts risques des élèves à faibles risques.

Un bon dépistage est donc très relié aux interventions disponibles ou projetées pour venir en aide aux élèves qui éprouvent des difficultés de rendement scolaire. En effet les éléments décelés dans le diagnostic peuvent être modifiés seulement si les intervenants apportent les correctifs appropriés. Ainsi, suite à l'analyse des méthodes de dépistage, la section suivante présente d'abord les interventions expérimentées dans des collèges et souligne ensuite les points à considérer dans un projet d'aide à l'apprentissage.

1.4 LES PROGRAMMES D'AIDE À L'APPRENTISSAGE

L'aide à l'apprentissage est une action de plus en plus répandue dans les différents cégeps du réseau. De nombreux écrits témoignent de la préoccupation qu'ont les institutions collégiales à l'égard des clientèles en difficulté (Pédagogie collégiale, tirés à part, février 1989 ; Fédération des cégeps, 1989 ; Ducharme, 1990 ; Provencher, Dionne & Faucher, 1989).

D'un point de vue général, les mesures d'aide à l'apprentissage peuvent se regrouper en trois catégories : les interventions de niveau primaire, les interventions de niveau secondaire et celles de niveau tertiaire (Langevin, 1989). L'intervention de type primaire réfère aux **actions destinées à l'ensemble de la population étudiante** sans égard à ses difficultés ou à ses chances de succès. Les innovations en matière d'organisation scolaire comme l'implantation de groupes stables (Lasnier, 1992 ; Cégep de Maisonneuve, 1989) et les programmes de développement d'attitudes ou d'éducation à la réussite (Blouin, 1987) en sont quelques exemples.

L'intervention de type secondaire vise une clientèle cible et a pour objectif principal d'agir sur les facteurs de risque avant que l'élève éprouve des difficultés, échoue ou abandonne. Les

programmes d'accueil, d'exploration, d'intégration et de développement personnel destinés à des clientèles admissibles ou non admissibles mais **dépistées avant leur arrivée** au cégep se retrouvent dans cette seconde catégorie (Fédération des cégeps, 1989).

L'intervention tertiaire se veut une action corrective. Elle s'adresse à des **clientèles qui ont déjà subi l'échec ou l'abandon ou qui ont décroché des études collégiales.** Les programmes d'aide destinés aux élèves touchés par l'application de l'article 33 (ceux qui ont échoué la moitié de leurs cours au premier trimestre) et qui sont généralement offerts au deuxième trimestre ou plus tard dans le cheminement scolaire de l'élève sont de cette nature (Kerwin-Boudreau & Bateman, 1991).

Ce sont les interventions de type secondaire qui nous intéressent. Le Programme d'Intégration aux études Collégiales (PIC) que nous présentons plus loin dans ce rapport de recherche fait partie de cette catégorie. Mais avant de présenter cette intervention développée et implantée au Cégep de Sainte-Foy, nous dressons un portrait général des interventions de niveau secondaire qui existent dans les collèges québécois[1] et rapportons certaines données américaines. Nous ne référerons qu'aux programmes s'adressant à l'ensemble de la clientèle des formations générale ou professionnelle en excluant les programmes ou les cours spécifiques offerts dans des disciplines cibles. Le lecteur intéressé à ces initiatives pourra consulter la synthèse réalisée par la Fédération des cégeps (1989) sur le cheminement scolaire des étudiantes et des étudiants. Nous porterons une attention toute particulière à l'efficacité de ces mesures et présenterons des critiques destinées à améliorer leur cadre d'intervention et d'évaluation.

1.4.1 Les interventions secondaires en matière d'aide à l'apprentissage et leur évaluation

Le programme Démarches (Turgeon, 1989), développé au Cégep de Limoilou, est sans doute l'une des premières interventions systématiques visant à prévenir les difficultés d'une population cible de nouveaux arrivants au collégial. Ce programme poursuit trois objectifs : développer la pensée formelle, résoudre des problèmes et prendre des décisions qui font appel à ce niveau de pensée et gérer son propre fonctionnement cognitif comme « solutionneur de problèmes » et « preneur de décisions ». Lors de son expérimentation en 1986, il est destiné à des élèves qui n'auraient pas été admis au cégep sur la base de leurs résultats du secondaire (manque de préalables et absence de diplôme d'études secondaires).

---

1 Nous souhaitons prévenir le lecteur que notre description n'est pas exhaustive. De plus, les interventions faites sans présence de dépistage (ex. : le programme « Mastery Learning » expérimenté à Shawinigan et à La Pocatière [Fédération des cégeps, 1989] et le programme « Learning to Learn » implanté au Cégep de Saint-Jérôme [Langevin, 1991]) ne sont pas exposés.

L'intervention, qui comprend trois cours d'établissement de 45 heures chacun, réside principalement en un ensemble de six activités intégrées à une approche pédagogique particulière. Les activités visent à développer de façon séquentielle : le raisonnement proportionnel, le raisonnement combinatoire, la logique de proposition et le raisonnement hypothético-déductif en intégrant les acquis antérieurs. L'approche pédagogique encourage l'élève à réfléchir sur sa démarche d'apprentissage, à la comparer à celle de ses pairs, à l'évaluer tout en reconnaissant ses caractéristiques personnelles d'apprenant.

L'évaluation de ce programme repose sur une comparaison entre un groupe témoin et un groupe expérimental mais qui ne présentent pas au point de départ les caractéristiques nécessaires pour faire une interprétation juste de l'effet de l'intervention (ex. : le prétest du groupe contrôle a été complété trois mois après celui du groupe expérimental). En considérant ces problèmes méthodologiques, le programme Démarches aurait améliorer le développement du raisonnement combinatoire mais n'aurait pas eu d'effet sur la maîtrise des proportions ni sur le développement du raisonnement hypothético-déductif. De plus, lorsque les gains des élèves des deux groupes sur les scores obtenus aux dix échelles du LG3 sont analysés, les élèves du groupe expérimental auraient amélioré leur image d'eux-mêmes comme apprenants et auraient diminué leur stress et leur anxiété face aux études mais n'auraient pas progressé sur les huit autres échelles. À cause de différents problèmes méthodologiques, les résultats ne sont pas décisifs quant à l'influence de l'intervention sur la persistance et sur la réussite scolaire.

Au Cégep de Rimouski, Désilets et Roy (1989) ont développé avec une équipe d'enseignants et de professionnels un programme d'aide aux élèves en difficulté d'apprentissage. Ce programme, offert à des élèves admissibles mais dépistés sur la base de leur notes scolaires au secondaire, vise à fournir un encadrement autour de la transition secondaire-collégial.

Le programme comporte un dépistage, des encadrements organisationnels et pédagogiques et un travail de concertation entre les différents intervenants. Au niveau du dépistage (voir section 1.3.1), le cégep identifie les clientèles à risque et tente de valider sa sélection en faisant confirmer leur choix par les conseillers du secondaire. Les élèves retenus dans ce processus sont invités à participer au programme d'aide. Au niveau des encadrements, cinq cours sont imposés aux élèves : *Psychologie de l'apprentissage*, *Motivation, affirmation de soi et créativité*, *Linguistique*, *Philosophie, pensée et discours* et *Jeux et sports collectifs*. En plus, l'élève est inscrit à un cours de concentration et, dans certains cas, à un cours d'appoint dans son programme. Pour les cinq cours du projet, l'élève se retrouve dans des groupes réduits et stables. Au niveau de la concertation, les professeurs fonctionnent en approche-programme et se concertent pour harmoniser les contenus et faciliter le transfert des apprentissages.

Briand (1987) présente la méthodologie et les résultats d'évaluation de cette intervention. Quatre groupes sont formés : trois groupes recevant l'intervention pédagogique (n = 76) et un groupe témoin (n = 34). La formation des groupes s'est faite de façon aléatoire (seulement lors de l'expérimentation) en s'assurant d'une équivalence entre les groupes quant au sexe des élèves et au secteur d'enseignement. L'évaluation du programme repose d'une part sur les changements observés à deux tests psychométriques : l'IPAT-G et le 16 PF de Cattell et, d'autre part, sur différents indicateurs du rendement scolaire obtenu par l'élève à ses deux premiers trimestres. Des données sont également rapportées sur la persistance et le pourcentage de cours réussis après trois trimestres.

Un nombre plus important d'élèves dans les groupes expérimentaux auraient obtenu des gains significatifs sur les variables psychométriques. Cependant, comme l'indiquent les données rapportées par Briand (1987), le groupe témoin a fait des progrès sur sept des 20 échelles contenues dans les épreuves psychométriques. De plus, pour huit des 13 autres échelles, les différences atteignent presque le seuil de signification acceptable (alpha entre 0,05 et 0,10 ; Briand, 1987 ; p. 69). Sur le plan de la réussite scolaire, les données montrent qu'après trois trimestres, 73 % des cours des groupes expérimentaux sont réussis comparativement à 55 % dans le groupe témoin. De plus, 70 % des élèves des groupes expérimentaux sont encore inscrits au cégep à ce moment comparativement à 55 % pour le groupe témoin.

Au Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, la Direction des Services pédagogiques implante à l'automne 1987 un programme d'accueil pour les élèves à haut risque de difficultés d'apprentissage (Fédération des cégeps, 1989). Les objectifs de ce programme sont d'établir une concertation entre les enseignants, les professionnels et les Services pédagogiques afin de soutenir l'élève dans sa démarche d'apprenant. Ultimement, ce programme doit diminuer le nombre d'échecs au premier trimestre et inciter plus d'élèves à se réinscrire au deuxième trimestre. Cette intervention est destinée aux élèves qui, à cause de leur cote finale, ne peuvent entrer au cégep selon les conditions normales d'admission.

L'encadrement principal est constitué de trois cours obligatoires : *Psychologie de l'apprentissage* (350-360), *Philosopchie, pensée et discours* (340-101) et *Français* (601-111). Les groupes sont réduits à 22 élèves et sont stables et homogènes. Le programme est coordonné par un enseignant qui assure les liens entre l'élève et les intervenants. L'inscription à ce programme se concrétise lors d'une rencontre avec un conseiller à l'aide pédagogique individuelle. Lors de la première expérimentation en 1987, les élèves ne suivent que cinq cours au premier trimestre. À l'automne 1988, la charge de travail est normale pour la majorité des élèves.

Les résultats de l'évaluation de l'encadrement montrent qu'en 1987, la persistance des élèves qui participent à l'encadrement est peu élevée. Après quatre trimestres, 41 % des élèves se sont réinscrits au collège. De plus, 47 % des élèves échouent ou abandonnent plus de la moitié de leurs cours et sont donc sous le coup de l'application de l'article 33. Ces résultats sont cependant difficilement interprétables à cause de l'absence d'un groupe témoin. En 1988, les évaluateurs comparent les résultats des élèves encadrés à ceux d'un groupe témoin (on ne connaît cependant pas les caractéristiques de ce groupe). Les résultats montrent qu'il n'y a pas de différence significative ni sur le plan de la persévérance après un trimestre ni sur le plan de la réussite des élèves à plus haut risque. Cependant, l'encadrement aurait un effet positif sur la réussite des élèves qui ne sont pas visés par l'article 33 et qui persistent jusqu'à la fin du premier trimestre.

En 1989, le Cégep de Saint-Laurent (Fédération des cégeps, 1989) met sur pied un projet appelé « Exploration en Sciences ». Cette intervention permet à une clientèle intéressée et jugée récupérable de poursuivre des études en Sciences au cégep et d'accroître ses chances de réussite. Elle a comme objectifs de faciliter l'exploration et les choix de l'élève au niveau scolaire et au niveau de l'orientation, de le soutenir à travers son cheminement, de respecter son premier choix malgré la faiblesse de son dossier scolaire et d'établir une concertation entre les intervenants. Le programme est destiné à des élèves qui présentent des dossiers scolaires faibles en sciences au secondaire et principalement à ceux qui n'ont pas acquis certains préalables. Ces élèves ont généralement des cotes SRAM se situant entre 50 % et 60 %. Un fait à remarquer, les candidats ne doivent pas présenter de problèmes particuliers au niveau de la langue française.

Au premier trimestre, les élèves de ce programme sont inscrits à six cours : Français, Éducation physique, Mathématique, Chimie et Physique d'appoint et Introduction aux principes et techniques de l'apprentissage. Tous ces cours leur sont crédités. Cependant, ces élèves participent à des activités d'encadrement non créditées à raison d'une heure et demie par semaine. Les élèves sont regroupés en groupes stables et homogènes pour tous leurs cours sauf en français et en éducation physique. Les enseignants interviennent auprès de l'élève sur le plan des dimensions non scolaires reliées à l'orientation, au stress, au régime pédagogique, etc.

Des données sur la réussite scolaire des participants à ce programme montrent que 39 % des élèves poursuivent des études en Sciences après un an et 31 % sont inscrits au cégep mais dans un autre programme. Le taux de persévérance est donc de 70 %. D'autre part, le taux de réussite des participants est de 62 % après un an et 10 % des élèves sont assujettis à l'application de l'article 33. Ces résultats témoignent peut-être d'une certaine efficacité de l'intervention mais l'absence d'un groupe contrôle limite considérablement leur portée.

L'équipe de Duranleau, Boudreau-Lavoie & Pelletier (1991) s'est intéressée au développement, à l'implantation et à l'évaluation d'un système d'interventions intégrées en aide à l'apprentissage. Ces interventions, devant s'implanter à l'intérieur des structures habituelles de l'institution, ont pour objectifs la stimulation et le développement de la concertation entre les enseignants et les professionnels et le soutien à l'apprentissage aux niveaux scolaire, organisationnel et professionnel. La majorité des interventions sont destinées à des élèves dépistés sur la base de leur cote finale et d'une évaluation de leurs compétences d'apprentissage (mesurées par le TRAC) et de leur développement professionnel (mesuré par l'IDP). Elles sont principalement offertes pendant le premier trimestre.

Les interventions peuvent se résumer autour de six blocs : l'établissement d'un dossier et d'un dépistage permettant aux professionnels, aux enseignants et aux tuteurs de mieux connaître la clientèle à risque ; une journée d'accueil visant à faciliter l'arrimage secondaire-collégial ; un encadrement par tutorat pour assurer le suivi scolaire et affectif et pour soutenir l'élève dans ses démarches d'orientation ; des rencontres mensuelles d'évaluation pour assurer une concertation sur l'application et l'adaptation des mesures d'aide ; des ateliers d'aide portant sur les difficultés cernées par le TRAC et l'IDP ; un atelier PAE-classe portant sur le régime d'études collégiales et visant à responsabiliser l'élève face à son cheminement scolaire.

L'évaluation quantitative du programme repose sur la comparaison entre un groupe expérimental d'élèves, certains ayant participé à plusieurs encadrements, d'autres à quelques-uns, et un groupe témoin présentant une cote SRAM globalement comparable (il y a une proportion équivalente d'élèves dans les deux groupes qui présentent des cotes SRAM supérieures et inférieures à 65). Le pourcentage de cours réussis et les gains prétest/post-test observés sur les échelles du TRAC et de l'IDP constituent les critères de cette évaluation. Les résultats montrent que le groupe témoin réussit autant de cours au premier trimestre que le groupe expérimental. De plus, aucun changement n'apparaît sur les échelles du TRAC et de l'IDP. Ces résultats sont cependant limités par l'hétérogénéité du groupe expérimental (les élèves ne reçoivent pas le même traitement) et par l'utilisation de preuves statistiques peu puissantes.

Le Collège de Trois-Rivières fait l'expérimentation et l'évaluation d'un modèle systémique d'intervention visant à la fois l'ensemble de la population des nouveaux arrivants, les élèves à risque (cote finale inférieure à 65) et les élèves en difficulté visés par l'article 33 (Proulx, 1989 ; Proulx & Richard, 1991). Bien que ce modèle propose des interventions primaires, secondaires et tertiaires, nous ne décrirons que les secondes parce qu'elles correspondent au même style que le PIC.

Les actions prescrites par le modèle systémique se résument à : 1) identifier par un indicateur sur les listes de classe les élèves admis dont la cote finale est inférieure à 65 ; 2) joindre à l'horaire de ces mêmes élèves une lettre de leur aide pédagogique les informant des risques d'échecs que laissent présager leur dossier scolaire et les incitant à consulter leurs professeurs dès les premières difficultés ; 3) imposer le cours *Introduction aux principes et techniques de l'apprentissage* à ces élèves. Il faut noter que ces trois actions s'ajoutent aux interventions primaires destinées à l'ensemble des nouveaux arrivants.

La première et la troisième mesures sont évaluées séparément tandis que la deuxième ne l'est pas. Un groupe expérimental et un groupe témoin, formés de façon aléatoire à partir de la population des élèves dépistés selon la cote finale et jumelés en fonction du cours suivi, constituent le devis permettant d'évaluer les première et troisième mesures. Les indicateurs utilisés pour comparer le rendement scolaire des groupes sont le taux d'échec, le taux d'abandon, la moyenne générale et le taux de réussite. Pour ce qui est de la première mesure, aucune différence dans le rendement scolaire des deux groupes n'est observée. L'illustration des données (Proulx & Richard, 1991, p. 50) suggère même que le groupe témoin a tendance à abandonner et à échouer une proportion moindre de cours. Quant à la troisième mesure, des différences significatives sont observées mais en faveur du groupe témoin. Les élèves qui n'ont pas bénéficié du cours *IPTA* ont un taux de réussite plus élevé, échouent moins de cours et obtiennent une moyenne générale supérieure à celle des élèves qui l'ont suivi. Les auteurs indiquent que plusieurs limites méthodologiques relevant de la composition des groupes peuvent expliquer ces résultats (Ex : niveau collégial différent, nombre de cours auxquels les élèves sont inscrits au premier trimestre).

Au Cégep de Matane, l'équipe de Rouzier (Julien, Otis, Rouzier & Simard, 1991) en s'inspirant du modèle cognitiviste organise un encadrement axé sur les stratégies pédagogiques. Les objectifs visés sont de fournir d'abord des outils de travail intellectuel aux élèves, de favoriser ensuite le transfert des habiletés acquises par l'application dans des cours et finalement d'augmenter la réussite scolaire. Cette intervention vise les élèves de Sciences humaines qui débutent leurs études collégiales.

L'intervention comprend l'imposition lors du premier trimestre du cours *Introduction aux principes et techniques de l'apprentissage*. Au deuxième trimestre, les élèves suivent, dans leur programme régulier, les trois cours suivants donnés selon les principes du modèle cognitiviste : *Psychologie générale*, *Histoire du droit romain* et *Discours narratif*. La méthode d'évaluation fait appel à un groupe contrôle composé d'élèves de la cohorte précédente mais comparables à ceux du groupe expérimental sur le plan des résultats obtenus en français de la cinquième secondaire, de l'appartenance à un programme et du cheminement scolaire au cégep. Tous les élèves des deux groupes ont en effet suivi IPTA au premier trimestre et les trois cours mentionnés ci-dessus, au suivant.

Les résultats montrent que l'intervention n'a pas d'effets sur la réussite scolaire des trois cours concernés mais que les élèves du groupe expérimental classés faibles en français à l'admission ont un taux de réussite légèrement supérieur à ceux de la même catégorie du groupe contrôle. L'encadrement utilisé favoriserait la réussite des élèves plus faibles en français. En tenant compte du fait que le rendement en français est relié au rendement scolaire en général, il est possible de dire que cette intervention aide les élèves arrivant au cégep avec un dossier scolaire faible. Mais le petit nombre de sujets classés faibles limite les généralisations. De plus, la comparaison avec un groupe d'une cohorte précédente laisse place à des variables inconnues qui peuvent contaminer les résultats. Cette intervention mériterait d'être répétée compte tenu des facteurs qui peuvent jouer lors de l'expérimentation d'une méthode pédagogique.

Certaines recensions théoriques et empiriques réalisées aux États-Unis permettent d'améliorer notre vision de l'intervention secondaire et de son évaluation. Dans une analyse exhaustive des recherches américaines des trente dernières années portant sur l'aide à l'apprentissage, Cross (1977) énonce les recommandations suivantes : 1) l'enseignement d'habiletés doit être intégré à toute autre expérience d'enseignement vécue par l'élève. Il est important que les habiletés développées dans un cours soient mises en pratique dans d'autres cours du programme ; 2) le développement d'habiletés cognitives doit être intégré au développement social et affectif de l'élève. L'acquis des connaissances ne doit pas se faire dans un climat de froideur. Les objectifs d'enseignement doivent viser le bien-être affectif de l'élève ainsi que son intégration sociale dans le milieu d'étude ; 3) les intervenants qui font face à des clientèles à risque devraient posséder des habiletés de conseiller pour faciliter le développement social et affectif de l'élève ; 4) les intervenants qui travaillent auprès des élèves à risque doivent être sélectionnés autant en fonction de leur intérêt et de leur engagement que de leurs compétences pédagogiques et personnelles ; 5) les cours spécifiques, développés pour cette clientèle, doivent être crédités. La plupart des élèves à qui s'adresse ce type d'intervention retirent peu de satisfaction de leurs études. Ils ont besoin, plus que tout autre, de renforcements tangibles et immédiats ; 6) le développement de la confiance en soi chez l'élève est un élément déterminant dans l'efficacité des interventions.

L'étude de Trasher & Boland (1989) est une des recensions les plus récentes portant sur l'efficacité des programmes spéciaux d'aide à l'apprentissage. Elle fait le tour de certaines publications portant sur le domaine des programmes d'aide entre les années 1973 et 1987. Les résultats montrent que ces programmes ont un effet important sur le développement de l'autonomie, de la maturité liée à l'orientation et de l'image de soi. Les élèves qui y participent semblent retirer plus de satisfaction de leurs études collégiales. Cependant, plusieurs études rapportent que les interventions ont peu d'effet sur le « Grade Point Average » (GPA) et sur les taux de persévérance après une année collégiale. Les auteurs relèvent plusieurs problèmes méthodologiques (absence d'un groupe contrôle comparable au

groupe expérimental, durée de l'intervention trop courte, échantillon peu représentatif, etc.) pour expliquer ces résultats.

Dans un article publié dans la prestigieuse revue *Review of Educational Research*, Kulik, Kulik et Shwalb (1983), font l'analyse de 60 évaluations de programmes s'adressant aux élèves à risque. Les études choisies pour fins d'analyse répondent à trois critères. L'identification de la clientèle doit être faite par le biais de critères opérationnels comme les performances des élèves au secondaire. L'influence des programmes doit être évaluée par des mesures opérationnelles chez un groupe expérimental et un groupe contrôle. Les sujets des groupes contrôles et expérimentaux doivent se ressembler quant à leurs aptitudes, leur groupe d'âge, etc. L'analyse tient compte du type de programme offert aux élèves (services d'aide, interventions institutionnelles correctives, interventions institutionnelles préventives, services de consultation), du niveau d'étude de l'élève au moment où il entre dans le programme (secondaire, première année du collégial, deuxième année du collégial) et de la clientèle cible visée par le programme (ceux à qui l'on prédit un faible rendement, ceux qui ont actuellement un faible rendement et ceux qui proviennent d'un milieu socio-économique défavorisé).

Parmi les 60 études, 57 utilisent le GPA pour mesurer la portée de leurs interventions. Quarante-quatre de ces 57 études montrent que le GPA est supérieur pour les élèves qui ont bénéficié des différents programmes. Cependant, seulement 16 de ces études rapportent des différences statistiques. Bien qu'il y ait un effet positif sur le GPA dans la majorité des interventions, les gains obtenus par le groupe expérimental sont jugés comme étant faibles[1] Cependant, lorsque l'analyse tient compte de certaines variables, les résultats sont révélateurs : les élèves des groupes expérimentaux obtiennent de meilleurs résultats scolaires lorsque le programme est nouveau, qu'il s'adresse à la clientèle de première année et qu'il est préventif.

Les effets sur la persévérance sont aussi analysés. Trente études rapportent des données sur la persévérance des élèves des groupes expérimentaux et contrôles. Vingt-et-une montrent que le groupe qui bénéficie de l'intervention, persiste plus longtemps que le groupe contrôle. Onze de ces études présentent des différences statistiques. Comme dans le cas de l'impact sur le GPA, les résultats suggèrent que les interventions ont un effet positif sur la rétention et que cet effet est d'autant plus important que l'intervention est de nature préventive.

De façon générale, l'évaluation des programmes d'aide à l'apprentissage n'est pas très concluante. Pour certaines interventions, il y a des effets manifestes sur la réussite scolaire

---

1 Les auteurs utilisent une méthode statistique appelée « effect size » pour juger de l'importance des effets. Il s'agit de la différence entre la moyenne du groupe expérimental et celle du groupe contrôle divisé par l'écart type du groupe contrôle.

alors qu'il n'y a aucun progrès dans le cas de d'autres. Il faut cependant mentionner que plusieurs études présentent des problèmes odologiques importants qui limitent l'interprétation de l'efficacité des programmes e à l'apprentissage. En rapport avec ces problèmes méthodologiques, nous présentons dans la prochaine partie du rapport, certains points importants à considérer dans l'implantation d'interventions secondaires et dans leur évaluation.

1.4.2 Les éléments importants à considérer dans l'élaboration d'une intervention de niveau secondaire et dans son évaluation

Nous avons relevé certaines recherches québécoises et américaines qui se sont intéressées au développement et à l'évaluation d'interventions de niveau secondaire destinées à des clientèles à risque qui débutent leurs études collégiales. En relation avec ces recherches, nous mentionnons ici quelques éléments importants à considérer avant de mettre en place une intervention et un devis d'évaluation. Nous décrirons d'abord les éléments liés à l'intervention et ensuite ceux reliés à l'évaluation.

L'intervention

Le dépistage ne doit pas porter uniquement sur les acquis scolaires sans quoi on risque d'investir des énergies et de l'effort qui ne rapporteront pas. Tel que démontré précédemment dans ce chapitre, la variété et la complexité des facteurs en cause dans la réussite scolaire entraînent une grande hétérogénéité dans les dispositions personnelles des clientèles qui obtiennent de faibles résultats scolaires. Il faut éviter de fournir un encadrement défini a priori à des élèves chez qui les causes de l'échec ne sont pas précisées.

À notre avis, il y a plus d'une façon d'aider les élèves en difficulté. Les moyens pour améliorer leur situation sont nombreux mais **le processus d'aide doit cependant être cohérent et systématique.** Le dépistage, la nature de l'intervention et les variables considérées dans l'évaluation doivent partager des objectifs communs et s'insérer dans un processus dépendant et continu. Il est important que la nature du dépistage précise la nature des interventions et de l'évaluation. Une intervention de grande qualité pourrait ne pas changer la condition de l'élève à cause d'un mauvais dépistage ou d'une mauvaise évaluation.

La **présence d'une concertation systématique** entre les enseignants, les professionnels et les gestionnaires constitue un élément important qui doit permettre de développer une vision commune de l'aide à l'apprentissage. Cette vision devrait orienter les politiques mises en place, les priorités de l'institution en matière d'aide à l'apprentissage, le soutien et l'encadrement offerts aux intervenants impliqués dans des programmes d'aide et leurs actions auprès des clientèles à risque.

Les interventions globales visant à la fois le développement cognitif, affectif et social semblent plus appropriées que des interventions parcellaires. Il est important d'**adopter une approche globale et systémique** qui considère à la fois le vécu antérieur de l'élève, ses dispositions personnelles, son vécu au collège et les tâches spécifiques qu'il doit réaliser.

Les cours d'un programme d'intégration doivent être crédités. À notre avis, chaque institution a la responsabilité de fournir un encadrement particulier aux élèves qui n'ont pas eu la chance de développer suffisamment les compétences nécessaires pour réussir leurs études collégiales. Lorsqu'un programme est offert à une clientèle admissible, l'institution a le devoir de considérer les différences individuelles dans les dispositions personnelles de leurs nouveaux arrivants. Cependant, l'aide apportée aux clientèles à risque ne doit pas devenir une intervention « extraordinaire ». Il faut viser à ce que les acquis scolaires, intellectuels et personnels, développés au cégep, soient en bout de ligne les mêmes, que l'élève ait suivi un cheminement particulier ou non.

Les interventions de niveau secondaire doivent **privilégier le développement d'un contact personnalisé entre l'élève et l'enseignant et ce, le plus tôt possible**. L'établissement d'une relation significative durant le premier mois au collège constituerait un déterminant important de la persévérance de l'élève (Upcraft & Gardner, 1990). De plus, une approche personnalisée permet d'intervenir sur des dimensions plus individuelles en considérant les besoins de l'élève. Ce type de relation permet également d'amener l'élève à s'identifier à un modèle dans son institution.

Les interventions de niveau secondaire doivent être menées au premier trimestre et le plus tôt possible. À cause des effets potentiellement perturbants de la transition secondaire-collégial et de l'influence de mauvais résultats scolaires au premier trimestre pour les clientèles à risque (ex. : sentiment d'incompétence personnelle), il est important que l'intervention prévienne l'adoption de comportements et d'attitudes qui risquent de mener à l'inadaptation et à l'abandon scolaire.

L'aide auprès des élèves à risque implique nécessairement une identification de la clientèle. Plusieurs intervenants craignent de marginaliser les élèves en développant une intervention « spéciale » pour eux. À notre avis, l'intervention doit **prendre en considération la marginalisation** possible reliée à l'identification des élèves. C'est en promouvant les programmes d'aide auprès de la communauté et en informant les bénéficiaires de leurs objectifs et de leur nature exacte que le sentiment de marginalité peut s'atténuer. Aussi, les interventions de niveau secondaire devraient s'intégrer le plus possible aux autres expériences vécues par l'élève.

L'évaluation

Pour pouvoir tirer des conclusions statistiques valables de l'efficacité des interventions de niveau secondaire, il est important d'**expérimenter les programmes d'aide auprès d'un nombre suffisamment élevé** (au moins 50 élèves par groupe de comparaison). Moins il y a d'élèves participant à l'expérimentation, plus il est probable que les résultats soient teintés du rendement de quelques individus se démarquant positivement ou négativement du groupe. À notre avis, cette précaution est d'autant plus importante vu la très grande instabilité des clientèles à risque.

La présence de groupes témoins est un préalable à toute évaluation de programme. Comme nous l'avons constaté dans la recension de quelques interventions au collégial, ce préalable n'est pas toujours respecté. La présence d'un groupe témoin permet de contrôler un nombre important de facteurs reliés entre autres au simple passage du temps entre deux évaluations. Dans la mesure du possible, un protocole expérimental devrait constituer le devis de recherche d'une intervention de niveau secondaire. Le protocole expérimental implique une assignation aléatoire de l'intervention à une partie d'une population qui présente les mêmes caractéristiques. Reconnaissant cependant les difficultés d'assigner de façon aléatoire une intervention d'aide à l'apprentissage à des élèves (surtout lorsque cette intervention est sur une base volontaire), l'utilisation de protocoles quasi expérimentaux avec groupe témoin[1] peut s'avérer une stratégie pertinente. Dans un tel cas, il est cependant important de rapporter des données concernant l'équivalence des groupes lors des mesures de prétest. Les variables à contrôler dans l'évaluation des programmes d'aide à l'apprentissage peuvent être les antécédents scolaires de l'élève, ses dispositions physiques, intellectuelles et personnelles lorsqu'il débute ses études et son programme d'admission.

L'évaluation d'une intervention secondaire devrait permettre de vérifier l'efficacité du programme sur le développement personnel de l'élève. Il ne suffit pas de savoir si le programme produit des effets sur la réussite scolaire et sur la persévérance mais il faut comprendre de quelle façon ces effets sont intégrés par l'élève. Des mesures évaluant l'image de soi, le sentiment de compétence personnelle, la qualité de l'intégration sociale, les comportements, les attitudes, les croyances et les valeurs vis-à-vis l'apprentissage ainsi que l'orientation et la qualité des apprentissages peuvent s'avérer des indicateurs intéressants. Le choix de ces mesures dépend évidemment des objectifs et de la nature de l'intervention.

---

1 Un protocole est qualifié de quasi expérimental lorsqu'il n'y a aucune répartition aléatoire des sujets dans les conditions expérimentales et de contrôle. Il est recommandé, dans ce cas, de jumeler les sujets des deux groupes selon les facteurs que l'on veut contrôler ou de vérifier statistiquement si les groupes sont équivalents sur des facteurs pouvant expliquer les résultats de recherche.

En plus de mesurer la réussite scolaire, les sentiments de l'élève et sa compétence, les évaluations des programmes d'aide à l'apprentissage doivent permettre, dans la mesure du possible, d'identifier l'importance relative de chaque parcelle d'intervention qui diffère du cheminement des autres élèves (groupe contrôle). Le sondage et la cueillette d'informations, pendant et après l'intervention, peuvent s'avérer des moyens d'obtenir des données importantes nuançant l'explication des résultats.

Lorsque la nature de l'intervention varie selon les élèves ciblés, il est important, dans la mesure du possible, de contrôler ces variations par un protocole à multiples facteurs. Cette précaution est d'autant plus intéressante qu'elle permet d'identifier des influences spécifiques qui ne pourraient transparaître dans l'analyse de l'ensemble de la population ciblée. De plus, l'évaluation devrait permettre de tester la relativité des effets en fonction de certaines variables (ex. : le genre de l'élève, le programme d'admission, l'importance du risque, etc.).

L'évaluation des interventions de niveau secondaire doit être continue et se faire à long terme. Bien que cette démarche entraîne des ressources supplémentaires pour les institutions, nous croyons qu'elle représente la façon la plus juste de rendre compte de l'efficacité des programmes d'aide. De plus, l'intervention devrait être évaluée plus d'une fois surtout si elle est nouvelle. Les premières années de vie d'un programme sont souvent accompagnées d'impondérables. Il est donc important de répéter les évaluations et, dans la mesure du possible, de préexpérimenter l'intervention avant de l'évaluer formellement.

Les effets d'une intervention repose souvent sur l'analyse de plusieurs variables qui sont susceptibles de changer dans le temps. À cet effet, il est important d'**utiliser des méthodes d'analyse statistique qui considèrent la répétition des observations (analyses à mesures répétées), la présence de multiples variables dépendantes (analyses multivariées) et la considération de plusieurs facteurs (plan factoriel : ex. : groupe X programme).** De plus, parce que l'évaluation d'interventions secondaires se fait généralement auprès d'un nombre limité de sujets (ce qui se comprend à cause de la mobilisation des fonds qu'entraîne une telle opération), les chercheurs se doivent d'utiliser des méthodes d'analyse puissantes qui permettront de tirer des conclusions plus valides.

La prochaine partie de ce premier chapitre présente le programme d'intégration aux études collégiales (PIC) implanté au Cégep de Sainte-Foy. Le développement de ce programme respecte, dans l'ensemble, les considérations soulevées au sujet des interventions de niveau secondaire. Aux chapitres 2 et 3 sont exposés la méthodologie et les résultats de l'évaluation du programme d'aide à l'apprentissage. Encore là, les options retenues tiennent compte des considérations méthodologiques et statistiques soulevées précédemment.

1.5 LE PROGRAMME D'INTÉGRATION AUX ÉTUDES COLLÉGIALES (PIC)

Le PIC est une intervention préventive de niveau secondaire qui vise d'une part à **faciliter l'intégration** de l'élève au milieu collégial et, d'autre part, à lui permettre de **développer certaines compétences personnelles** favorables à une meilleure réussite scolaire. Les cibles de l'intervention sont à la fois les composantes sociales, affectives, comportementales et cognitives de l'apprentissage. Cependant, les actions dans ce programme touchent beaucoup plus le contexte de l'apprentissage que les processus qui y sont impliqués. Ce programme est offert volontairement à une clientèle d'élèves à risque dépistés sur la base de leurs acquis scolaires et personnels mesurés avant l'entrée au cégep.

Pour atteindre ces objectifs, quatre actions sont prescrites dans l'élaboration du PIC ; il est nécessaire que le PIC :

1) facilite le développement d'un contact personnalisé entre l'élève et l'enseignant ;

2) amène l'élève à présenter de meilleures dispositions personnelles (comportements scolaires, réactions affectives et cognitives, attitudes, croyances et valeurs) autant dans ses apprentissages que dans son cheminement d'orientation et dans sa compétence sociale en général ;

3) facilite l'établissement de liens significatifs entre l'élève et ses pairs ;

4) permette, entre les enseignants, le développement d'une concertation systématique soutenue par un professionnel de l'intervention et par un professionnel de la gestion.

1.5.1 Les origines du développement de ce programme

Devant la diminution du taux de réussite au premier trimestre depuis 1980 — diminution de 15 % dans certains programmes — la Direction des Services pédagogiques crée un comité d'intégration aux études collégiales en 1985-1986. Composé d'enseignants de différents départements et de professionnels des Services de consultation, ce comité a le mandat de proposer au Collège les éléments d'un programme visant à faciliter l'intégration des nouveaux élèves. Les membres arrivent à la conclusion qu'il faut étudier la problématique de la réussite scolaire au premier trimestre. Ce projet de recherche est confié à une équipe formée de deux enseignants du département de psychologie et d'un professionnel de la consultation. Au terme de l'étude, l'équipe doit recommander des actions concrètes pour améliorer l'intégration des élèves au collège.

Pour réaliser cette étude financée par le Collège, les chercheurs utilisent deux méthodes de cueillette de données — des questionnaires papier et crayon et une entrevue semi-structurée — afin de préciser les caractéristiques des élèves selon des catégories de taux de réussite. Les résultats (Falardeau, Larose et Roy, 1988) montrent que les élèves qui obtiennent un taux de réussite inférieur ou égal à 68 % ont des difficultés à contrôler leur anxiété face aux examens, ont de moins bonnes stratégies d'étude, partagent des croyances irrationnelles à propos de la réussite scolaire, sont moins habiles sur le plan social et accordent moins de priorité à leurs études. Ils s'adaptent difficilement au changement de la structure scolaire. Les élèves attribuent leurs insuccès à une mauvaise gestion de leur temps, au surplus de travail scolaire et à des problèmes d'orientation. Ils se disent en effet mal informés sur les programmes et indécis face à leur choix de carrière.

À partir de ces résultats, diffusés dans tous les départements, les chercheurs proposent d'orienter les interventions vers l'amélioration des conditions socio-affectives[1] reliées à la réussite et parallèlement de développer les habitudes de base[2] essentielles à l'élève actif dans ses apprentissages. Une des interventions retenue par le comité d'intégration est de mettre en place un programme d'intégration aux études collégiales durant le premier trimestre pour des élèves ciblés avant l'entrée au cégep. Après cette décision, le dernier pas à franchir avant l'organisation du dépistage est la formation d'une équipe d'enseignants désireux de s'impliquer dans l'aide à l'apprentissage.

1.5.2 Le dépistage des élèves à risque

La première démarche d'organisation d'une telle intervention consiste à identifier, avant leur arrivée au collégial, les élèves susceptibles d'éprouver des difficultés d'adaptation. Cette opération de dépistage se base sur des facteurs liés à la réussite au premier trimestre. Ainsi les facteurs, issus de l'étude mentionnée ci-dessus et mesurés par un questionnaire (annexe 2.2) servent à repérer les élèves possédant des caractéristiques défavorables à une intégration réussie au Collège.

1.5.2.1 La procédure de dépistage lors de l'implantation du PIC (1989)

Le dépistage de la cohorte 1989 comprend deux étapes. Premièrement, différentes variables — la MPS, le genre de l'élève et les résultats obtenus au TRAC — entrent dans une équation pour prédire le taux de réussite d'un sujet en tenant compte de son programme. Le poids de

---

1 Nous entendons par conditions socio-affectives, toute intervention qui permet de personnaliser les relations entre l'élève et ses professeurs, son groupe d'appartenance et son milieu d'étude.

2 Les habitudes de base comprennent les habiletés sociales telles que l'affirmation, le recours à l'aide du professeur, la coopération et l'entraide ; les habiletés comportementales et cognitives telles la préparation aux examens, la planification du temps, la qualité de l'attention en classe et la gestion du stress.

chaque élément de l'équation provient d'une analyse utilisant la technique de régression linéaire multiple. Ces équations sont présentées dans le manuel du TRAC (Larose, Roy et Falardeau, 1991). En deuxième lieu, les élèves dont le taux de réussite anticipé est plus faible sont invités par lettre à participer au programme d'intégration (annexe 2.1). Le Collège inscrit automatiquement dans le nouvel encadrement les élèves qui répondent positivement à l'invitation en modifiant leur choix de cours. Cette formule a l'avantage d'être brève et peu coûteuse.

1.5.2.2 Le système actuel de dépistage (1992)

L'évaluation de l'expérience de 1989, décrite dans ce rapport, suggère des améliorations à la procédure de dépistage (section 3.2.3). Des changements sont apportés progressivement de 1990 à 1992. Pour simplifier la présentation, la procédure actuelle sera expliquée car elle se rapproche beaucoup de celle utilisée en 1990. Ce système de dépistage comporte quatre étapes (tableau 1.2). La première consiste à identifier les élèves dont le dossier scolaire antérieur est plus faible à l'admission selon la cote finale. Selon la première étude (Falardeau, Larose et Roy, 1988) environ 25 % des élèves inscrits en première collégiale réussissent moins de 68 % de leurs cours. En se basant sur ces données, nous considérons que le dernier 25 % des élèves admis dans un programme a de fortes chances d'éprouver des difficultés de rendement scolaire dès le début du trimestre, compte tenu du lien entre les résultats scolaires obtenus au secondaire et le taux de réussite au premier trimestre.

Tableau 1.2
Le système actuel de dépistage

ÉTAPES	OPÉRATIONS
1	IDENTIFICATION DES ÉLÈVES DONT LE DOSSIER SCOLAIRE SE SITUE DANS LE DERNIER QUARTILE PAR RAPPORT AUX CANDIDATS ADMIS
2	IDENTIFICATION À PARTIR DES RÉSULTATS DU TRAC ET DU MAP DES ÉLÈVES QUI PRÉSENTENT DES FAIBLESSES AU NIVEAU DES ACQUIS NON INTELLECTUELS
3	RENCONTRE D'INFORMATION – présentation du PIC et des résultats – présentation des cours par les professeurs – témoignage d'anciens élèves du PIC – période de rencontres individuelles
4	DÉCISION ET MODIFICATION DU CHOIX DE COURS

La deuxième étape consiste à identifier les élèves qui présentent des dispositions personnelles défavorables à une réussite scolaire au premier trimestre. Le TRAC et le MAP (Larose et Roy, 1992) sont utilisés pour cette identification des caractéristiques de l'élève. Ces questionnaires en effet permettent d'identifier 17 facteurs regroupés en quatre dimensions : les acquis d'apprentissage, les acquis liés à l'orientation, les acquis sociaux et les acquis du secondaire. Afin de visualiser rapidement l'ensemble des facteurs résultant de cette opération, une fiche de dépistage est utilisée regroupant les acquis précollégiaux : les acquis scolaires et les quatre dimensions des dispositions personnelles mentionnées ci-dessus. (annexe 1) La distribution des résultats de chaque facteur est divisée en quatre niveaux représentant les quartiles (Q1, Q2, Q3 & Q4). Ainsi l'élève qui se situe au premier niveau (Q1) au facteur « PE » se prépare mieux aux examens que 75 % des élèves de son programme ou du groupe de référence. Il est important de noter que le premier quartile est toujours associé au pôle favorable du facteur. Conséquemment, être au premier niveau au facteur « RA » signifie éprouver moins de réactions d'anxiété que 75 % des élèves du groupe de référence. La construction de la fiche favorise donc une évaluation rapide des dispositions de l'élève. Plus les résultats se situent aux niveaux trois et quatre, plus l'élève présente des caractéristiques personnelles défavorables à une intégration réussie et fait donc partie du groupe cible.

En troisième lieu, une lettre d'invitation à assister à une rencontre d'information sur le PIC est envoyée à chaque candidat dépisté. Lors de cette rencontre, les élèves reçoivent des informations sur le fonctionnement du PIC et sur les résultats obtenus chez les cohortes antérieures. Les professeurs présentent à tour de rôle leur cours et d'anciens élèves du PIC témoignent de leur expérience. À la fin de la rencontre, les élèves peuvent échanger individuellement avec les intervenants présents avant de prendre leur décision.

À la dernière étape, l'élève décide de participer au programme en remettant une formule signée. Les candidats qui ne peuvent assister à la rencontre sont rejoints individuellement. En terminant, mentionnons que le système de dépistage utilisé pour la cohorte 90 suivait sensiblement cette même procédure.

1.5.3 L'intervention

D'abord, trois cours complémentaires sont offerts à 86 élèves dépistés selon la procédure de 1989. Le choix de ces cours est basé sur les résultats d'une première étude qui conduisait à trois pistes d'intervention : développer les habiletés d'étude et les compétences sociales de l'élève ; l'amener à mieux gérer son anxiété évaluative et les conséquences affectives et cognitives qui y sont associées et lui permettre de clarifier et de préciser ses choix d'orientation (Falardeau, Larose et Roy, 1988). Aussi, les élèves bénéficient de trois encadrements : le tutorat maître-élève, l'intégration à des groupes stables à effectif réduit et la concertation des intervenants. La description et les objectifs de ces cours et encadrements sont présentés au tableau 1.3.

Tableau 1.3

Le programme d'intégration : édition automne 1989

COURS ET ENCADREMENTS	DESCRIPTION	OBJECTIFS
Introduction à la communication (589-921-77)	1) cours complémentaire 2) pondération 1-2-3 3) groupe de 30	Développer affirmation de soi, communication, coopération et entraide.
Développement de carrière (953-015-87)	1) cours complémentaire 2) pondération 1-2-3 3) groupe de 30	Développer l'identité de soi ; préciser son cheminement de carrière et connaître les exigences du milieu de travail.
Introduction aux principes et aux techniques de l'apprentissage (360-902-85)	1) cours complémentaire 2) pondération 1-2-3 3) groupe de 30	Gérer efficacement sa vie étudiante et utiliser des outils propres à améliorer son rendement.
Philosophie, pensée et discours (340-101-88)	1) cours obligatoire 2) pondération 3-0-3 3) groupe de 30	Objectifs non spécifiques au programme.
PCP-Relaxation (109-197-30)	1) cours obligatoire 2) pondération 0-2-0 3) groupe de 30	Apprendre à gérer le stress et ses composantes physiques et psychologiques.
Discours narratif (601-302-85)	1) cours obligatoire 2) pondération 3-0-3 3) groupe de 30	Objectifs non spécifiques au programme.
- Sc. pures : math (201-103) - Sc. humaines : Psychologie ou Histoire - Lettres : un cours au choix - Tech. administratives : Comptabilité (410-110)	1) cours de concentration 2) groupe de 42	Objectifs non spécifiques au programme.
Groupes stables et effectif réduit	Les élèves forment des groupes de 30 et cheminent toujours ensemble sauf en concentration.	Développer le sentiment d'appartenance et la sociabilisation ; faciliter la constitution de réseaux sociaux ; optimiser l'intervention en classe.
Concertation	Tous les professeurs se concertent sur la situation des élèves du programme (sauf concentration).	Procurer un soutien plus adéquat ; optimiser les interventions.
Tutorat maître-élève	Chaque professeur est tuteur de 14 élèves (sauf celui du cours de concentration).	Procurer un soutien affectif et cognitif à l'élève.

1.5.3.1 Les cours

Les élèves du programme d'intégration suivent trois cours complémentaires : l'objectif général de ces cours est de permettre aux élèves d'acquérir les habiletés de base favorisant leur intégration scolaire et sociale. Le premier cours porte sur les habiletés sociales de communication interpersonnelle, d'affirmation de soi et d'entraide. Il vise le développement et/ou le renforcement chez l'élève, d'habiletés sociales de base lui permettant de mieux se connaître, d'interagir efficacement avec les autres, d'utiliser ses ressources personnelles de façon créatrice et d'exercer des conduites autonomes tout au long de son cheminement scolaire. Le second porte sur le développement de carrière. Il permet à l'élève de mieux se connaître en tant qu'apprenant (identité, intérêts, valeurs et motivations), de trouver un sens à son cheminement scolaire, de s'initier à une démarche de choix de carrière, de s'informer des professions qui s'offrent à lui et de prendre des décisions concernant son orientation. Le troisième porte sur les techniques d'apprentissage. Il permet à l'élève de gérer efficacement sa vie d'étudiant, d'établir un environnement de travail propice à l'étude et d'utiliser des outils propres à améliorer ses performances intellectuelles.

Outre ces cours complémentaires, les élèves bénéficient d'un cours d'éducation physique axé sur le développement d'une gestion efficace du stress. Lors d'une étude précédente portant sur l'analyse des facteurs liés au rendement scolaire (Falardeau, Larose et Roy, 1988), nous avons mis en évidence le rôle d'une dimension cognitive de l'anxiété, l'anticipation de l'échec, comme facteur explicatif de l'échec au premier trimestre. À la validation du TRAC comme outil de dépistage, nous avons obtenu sensiblement ces mêmes résultats. Il est donc important non seulement d'intervenir sur la composante physique de l'anxiété, mais également sur la composante cognitive. Ce cours d'éducation physique permet aux élèves de prendre conscience des moments de stress et des pensées qui nuisent à leur concentration et de pratiquer des techniques de contrôle de leurs états anxiogènes.

1.5.3.2 Les encadrements

Le tutorat maître-élève est un autre élément fondamental de la session d'intégration. Actuellement, ce type d'encadrement n'existe pas de façon systématique dans la tâche des enseignants de collège. Les six professeurs qui sont impliqués dans la session d'intégration sont respectivement tuteurs de 14 élèves. Tout au long du trimestre, les élèves doivent rencontrer obligatoirement leur tuteur toutes les deux semaines. Lors de ces rencontres, le tuteur échange avec l'élève en s'informant plus particulièrement de son cheminement personnel et de son intégration à la vie collégiale. Il doit évaluer le bien-être de l'élève sur les plans affectif (ses sentiments à l'égard de son intégration), cognitif (ses méthodes pour étudier, sa préparation aux examens, son organisation) et social (ses interactions avec les autres élèves et les professeurs). Il doit proposer des moyens d'intervention auprès de ceux

qui en expriment le besoin. Aussi, il suit le dossier scolaire de l'élève. L'aide fournie par le tuteur est très variée. Elle peut constituer un soutien dans le processus d'orientation (le tuteur donne des conseils dans les choix de cours et le choix de carrière), un soutien émotif (l'élève discute de ses problèmes personnels avec le tuteur), un soutien à l'estime de soi (l'élève reçoit une rétroaction positive quant à ses capacités de réussir), un soutien social (l'élève rencontre son tuteur pour le plaisir d'être en sa compagnie) et un soutien à la résolution de problèmes (l'élève veut résoudre certains conflits familiaux). Dans ces rencontres, les tuteurs ne fournissent aucune aide dans les matières scolaires. Il s'agit d'un tutorat centré sur les composantes socio-affectives de l'apprentissage. L'aide scolaire est fournie dans les périodes de disponibilité des enseignants.

La concertation entre les intervenants existe à plusieurs niveaux : il y a entente systématique sur les politiques d'encadrement telles la présence aux cours et l'évaluation du français. Ces ententes apparaissent dans le plan d'études de tous les enseignants ; il y a concertation sur le contenu spécifique de chaque plan d'études ; il y a concertation sur les dossiers individuels des élèves. Un professeur peut rencontrer le tuteur responsable d'un élève et prendre connaissance de son cheminement. Durant la session d'intégration, tous les professeurs impliqués dans ce projet sont prêtés par leur département respectif. L'équipe forme donc un département multidisciplinaire « ad hoc ». Cette structure accentue la concertation et procure un soutien pour chaque intervenant. Pour affermir l'assurance des intervenants, des rencontres pédagogiques portant sur leur rôle auprès de la clientèle dite à risque, sont menées. Avec un psychologue, un conseiller d'orientation, un intervenant ayant l'expérience de cette clientèle et un aide pédagogique, les professeurs se sensibilisent à des moyens d'intervention sur les plans affectif, cognitif, social et comportemental.

Comparativement aux élèves qui suivent le cheminement traditionnel, les élèves du programme d'intégration sont dans des groupes stables à effectif réduit (30 élèves par groupe). Cette réorganisation représente un élément d'encadrement qui peut faciliter l'émergence de compétences sociales telles l'entraide et l'affirmation en classe. De plus, elle affecte directement le sentiment d'appartenance de l'élève, élément crucial de son développement socio-affectif. Ces mesures sont d'autant plus importantes qu'elles permettent aux enseignants de mieux connaître leurs groupes d'élèves et d'avoir les ressources nécessaires pour intervenir efficacement.

L'attitude de l'enseignant à l'égard de la clientèle dite à risque, sa motivation à intervenir en fonction des objectifs du programme, sa capacité de mener des entrevues individuelles et d'établir des contacts chaleureux avec les élèves, sa capacité de travailler dans une équipe multidisciplinaire, sa rigueur et son goût de se perfectionner, sont des caractéristiques qui s'intègrent à l'intervention globale que nous proposons. Elles seules peuvent avoir des effets importants sur l'engagement de l'élève dans sa démarche d'intégration. En rencontres

pédagogiques, une sensibilisation aux messages éducatifs à tenir auprès des élèves et une prise de conscience d'objectifs pédagogiques associés aux compétences personnelles de l'élève permettent aux intervenants de développer une attitude propre à faciliter l'intégration et le développement des compétences de base nécessaires à l'élève qui veut réussir. Des outils tels le guide d'intervention en classe (Blouin, 1987) et la section 5 du guide d'utilisation du TRAC (Larose, Roy & Falardeau, 1991) sont étudiés pour asseoir la mise en place de compétences d'intervention chez les enseignants.

1.5.3.3 La révision du programme offert à l'automne 1990

Suite aux évaluations des élèves et des intervenants (chapitre 3, section 3.2) certaines modifications prennent place à l'automne 1990 tant pour les cours que pour l'encadrement. Les modifications au niveau des cours comportent trois éléments :

1) le changement de certains cours tout en gardant les mêmes objectifs de développement de compétences (*Développement de l'expression et de la créativité* remplace *Introduction à la communication* et *Psychologie de l'apprentissage*, *Introduction aux principes et techniques de l'apprentissage*) ;

2) la possibilité pour l'élève de choisir deux cours parmi les cours dits d'intégration au lieu d'être obligé de suivre les trois ;

3) le nombre d'élèves réduit à 25 dans ces mêmes cours.

Les mesures d'encadrement, pour leur part, subissent deux modifications :

1) les intervenants participent à des réunions hebdomadaires pour établir des objectifs communs et se donner un support mutuel ;

2) la stabilité des groupes est limitée aux cours obligatoires seulement.

Cette édition révisée du PIC offerte à l'automne 1990 est présentée au tableau 1.4 afin de faciliter la compréhension des interprétations des effets obtenus sur le rendement scolaire pour la cohorte 90.

Tableau 1.4

Le programme d'intégration : édition automne 1990

COURS ET ENCADREMENTS	DESCRIPTION	OBJECTIFS
Développement de l'expression et de la créativité (351-544-87)	1) cours complémentaire (au choix)* 2) pondération 1-2-2 3) groupe de 20	Développer la créativité, l'affirmation de soi, la communication, la coopération et l'entraide.
Développement de carrière (953-015-87)	1) cours complémentaire (au choix)* 2) pondération 1-2-3 3) groupe de 20	Développer l'identité de soi ; préciser son cheminement de carrière et connaître les exigences du marché du travail.
Psychologie de l'apprentissage (350-360-80)	1) cours complémentaire (au choix)* 2) pondération 1-2-3 3) groupe de 25	Gérer efficacement sa vie étudiante et utiliser des outils propres à améliorer son rendement.
Philosophie, pensée et discours (340-101-88)	1) cours obligatoire 2) pondération 3-0-3 3) groupe de 30	Développer la capacité de synthèse.
PCP-Relaxation (109-197-30)	1) cours obligatoire 2) pondération 0-2-0 3) groupe de 30	Apprendre à gérer le stress et ses composantes physiques et psychologiques.
Discours narratif (601-302-85)	1) cours obligatoire 2) pondération 3-0-3 3) groupe de 30	Améliorer les capacités langagières.
Sciences pures : Math (201-103) et Physique 203-101 ou 111 Sciences humaines : 2 cours au choix Lettres : 2 cours au choix	1) cours de concentration 2) groupe de 42	Objectifs non spécifiques au programme.
Groupes stables et effectif réduit	Les élèves forment des groupes de 30 dans les cours obligatoires.	Développer le sentiment d'appartenance et la socialisation ; faciliter la constitution de réseaux sociaux ; optimiser l'intervention en classe.
Concertation (réunions hebdomadaires)	Les professeurs se concertent au sujet de l'intervention et du cheminement des élèves du programme (sauf concentration)	Procurer un soutien plus adéquat ; optimiser les interventions.
Tutorat maître-élève	Chaque professeur est tuteur de 14 élèves (sauf pour le professeur des cours de concentration)	Procurer un soutien affectif et cognitif à l'élève.

* L'élève s'inscrit à deux de ces trois cours selon les résultats obtenus aux questionnaires TRAC & MAP.

1.6 LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Cette recherche vise à évaluer l'impact du PIC sur le développement personnel de l'élève et sur sa réussite scolaire à court terme et à long terme. Plus spécifiquement, elle poursuit trois objectifs : évaluer son impact sur le développement d'attitudes, de compétences personnelles et sur l'intégration sociale ; vérifier ses effets sur le rendement scolaire à court et à long terme, les changements de programme, la persévérance et la diplomation ; explorer les perceptions des élèves et des intervenants au sujet de l'utilité et de l'influence des différentes composantes du programme dans le but de recommander des améliorations. Ce rapport traite principalement des résultats du programme expérimenté en 1989 mais il comprend aussi une évaluation quantitative des effets de l'édition 1990 sur le rendement scolaire de la deuxième cohorte pendant deux ans de collège.

CHAPITRE 2

LA MÉTHODOLOGIE

2.1 L'INTRODUCTION

Dans ce chapitre, nous exposons la méthodologie qui sous-tend la vérification des objectifs définis au chapitre précédent. Après avoir présenté le devis de recherche, les procédures de dépistage qui ont mené à la constitution des groupes contrôle et expérimental sont expliquées. Par la suite, les instruments de mesure sont décrits de même que la procédure d'expérimentation. En fin de chapitre, des hypothèses spécifiques sont formulées en rapport avec chacun des objectifs de l'évaluation du PIC. Comme cette recherche traite de l'évaluation de deux cohortes tel que mentionné précédemment, en plus de définir les caractéristiques de la cohorte 89, certaines informations concernant la cohorte 90 sont incluses.

2.2 LE DEVIS DE RECHERCHE ET LA FORMATION DES GROUPES CONTRÔLE ET EXPÉRIMENTAL

2.2.1 Le devis

Cette étude est menée à partir d'un schème quasi expérimental. Deux groupes d'élèves sont évalués : le groupe expérimental (celui qui bénéficie du traitement) et le groupe contrôle (celui qui chemine dans le programme traditionnel). Comme l'adhésion au programme est volontaire, il n'est pas possible de répartir au hasard les élèves dans les conditions expérimentale et contrôle. Cependant, pour assurer un maximum de contrôle des variables nuisibles, les élèves du groupe expérimental sont jumelés avec des élèves de même sexe, de même programme et de même taux de réussite prédit (voir section 2.2.2). Parce que le taux de réussite prédit est fonction des compétences personnelles et du rendement scolaire (MPS), nous pouvons croire que le groupe contrôle est équivalent au groupe expérimental du moins en ce qui a trait à ces variables.

2.2.2 Le dépistage et l'invitation au PIC

Les élèves sont dépistés sur la base de leurs scores au Test de Réactions et d'Adaptation au Collégial (TRAC, section 2.4.1) et de leur MPS. Comme l'objectif du PIC est de développer des compétences personnelles pour réussir dans le programme dans lequel l'élève est inscrit, le dépistage s'est fait programme par programme. Les élèves les plus faibles par rapport aux élèves de leur programme d'études sont ciblés par nos procédures de dépistage. Dans certains programmes, nous tenons compte du sexe de l'élève parce que ce critère améliore la prédiction.

En juin 1989, tous les élèves du cégep complètent le questionnaire TRAC. Les données concernant la MPS, le programme d'études et le sexe proviennent du Service informatique du Collège. Ces données en main, nous établissons, à l'aide du progiciel SPSSX, le taux de réussite prédit de tous les élèves du cégep. Le calcul du taux de réussite prédit s'obtient en appliquant les procédures mathématiques décrites dans la section *dépistage* du *Guide d'utilisation du TRAC* (Larose, Roy & Falardeau, 1991).

Nous voulions au départ n'inviter que les élèves ayant un taux de réussite égal ou inférieur à 68 % (Falardeau, Larose & Roy, 1988) mais les prédictions de l'année précédente (Larose, Roy & Falardeau, 1991) montraient une surévaluation des résultats réels obtenus par l'élève. Pour corriger ce problème, nous prenons en considération les statistiques des cohortes antérieures qui nous révèlent que depuis les trois dernières années, environ 20 % des élèves de notre cégep obtiennent un taux de réussite égal ou inférieur à 68 % au premier trimestre. Sur 1750 élèves, nous invitons les 350 élèves qui présentent les taux de réussite prédits les plus faibles. Ensuite le Collège envoie à ces élèves une lettre d'invitation accompagnée d'une description du programme et d'une formule de réponse (annexe 2.1). La compilation des réponses obtenues donne 93 élèves qui acceptent d'adhérer au programme. Trente-trois sont en Sciences, 15 en Sciences humaines avec mathématique, 24 en Sciences humaines sans mathématique, cinq en Sciences administratives, 14 en Techniques administratives et deux en Lettres. Quarante-deux (45 %) sont de sexe féminin et 51 (55 %) de sexe masculin. Le taux moyen de réussite prédit à ces élèves pour l'automne 1989 est de 73 %.

À partir des 93 élèves, trois groupes sont formés en fonction de leur appartenance à un programme donné. Le premier groupe est constitué de 33 élèves, tous admis dans le programme de Sciences. Il y a 21 filles et 12 garçons. Leur taux moyen de réussite prédit est 74 %. Trente et un élève forment le second groupe. Vingt-quatre élèves (20 garçons et 11 filles) sont en Sciences humaines sans mathématique, cinq en Sciences administratives et deux dans le programme de Lettres. Leur taux moyen de réussite prédit est 73 %. Dans le troisième groupe (29 élèves : 19 garçons et 10 filles), il y a 15 élèves en Sciences humaines avec mathématique et 14 en Techniques administratives. Leur taux moyen de réussite prédit à l'automne est 72 %.

2.2.3 La description des groupes contrôle et expérimental

Pour mesurer l'impact du PIC, deux groupes d'élèves sont suivis : ceux qui participent au programme d'intégration (n = 81) et ceux qui cheminent dans leur programme d'admission (n = 76). Bien qu'il y ait eu jumelage dans les procédures de dépistage, la différence dans le

nombre de sujets entre les groupes s'explique premièrement par le fait que certains élèves ont quitté le cégep avant la fin des trois premières semaines de cours. Deuxièmement, plusieurs élèves inscrits au PIC se sont désistés à la dernière minute préférant suivre le cheminement régulier. Ces désistements impliquent certaines inégalités dans les proportions de garçons et de filles et d'élèves des différents programmes présents dans les groupes étudiés. Dans le groupe expérimental, 44 % des élèves sont de sexe féminin et 56 % de sexe masculin. Trente et un pour cent des élèves sont en Sciences, 48 % en Sciences humaines avec mathématique ou sans mathématique, 6 % en Sciences administratives, 12 % en Techniques administratives et 3 % en Lettres. Dans le groupe contrôle, 54 % des élèves sont de sexe féminin et 46 % de sexe masculin. Quarante-cinq pour cent des élèves sont en Sciences, 33 % en Sciences humaines avec mathématique ou sans mathématique, 8 % en Sciences administratives, 13 % en Techniques administratives et 1 % en Lettres. Malgré ces inégalités, d'un point de vue statistique les groupes contrôle et expérimental ont des proportions comparables de garçons et de filles ($\chi 2$ (1) = 1,17, n.s.) et d'élèves des différents programmes ($\chi 2$ (4) = 8,7, n.s.). Comme l'indique le tableau 2.1, les groupes ont également un taux de réussite prédit équivalent, un réseau de même taille et un degré de certitude par rapport au choix de carrière comparable. Cependant, parce que la proportion d'élèves de Sciences est plus importante dans le groupe contrôle, la moyenne pondérée au secondaire de ce groupe est supérieure à celle du groupe expérimental ($t(155) = -2,43$, $p < 0,05$). Cette différence devra être considérée dans l'analyse de l'impact du PIC sur les indicateurs de rendement scolaire et de cheminement scolaire.

Tableau 2.1
Description du groupe expérimental et du groupe contrôle de la cohorte 89

	GROUPE EXPÉRIMENTAL	GROUPE CONTRÔLE
SEXE		
masculin	45	35
féminin	36	41
PROGRAMME		
Sciences	25	34
Sciences humaines	34	25
Sciences de l'administration	5	6
Techniques administratives	10	10
Lettres	2	1
CHOIX DE CARRIÈRE		
tout à fait déterminé	16,9*	27,8
un peu déterminé	39,8	36,1
un peu indéterminé	24,0	25,0
tout à fait indéterminé	14,5	6,9
ne va pas à l'université	4,8	4,2
RÉSEAU SOCIAL		
Adultes connus au cégep		
aucun	74,7	66,7
1 à 3	22,9	27,8
4 à 6	1,2	5,5
7 et plus	1,2	0,0
Autres élèves connus au cégep		
aucun	4,9	0,0
1 à 3	11,0	12,5
4 à 6	19,5	15,3
7 et plus	64,6	72,2
MOYENNE PONDÉRÉE AU SECONDAIRE	74,7	78,1
TAUX DE RÉUSSITE PRÉDIT	74,6	74,9

* Les données suivantes sont en pourcentage.

2.3 LE TRAITEMENT EXPÉRIMENTAL

Le traitement expérimental comprend l'ensemble des interventions destinées aux élèves du groupe expérimental qui sont liées au déroulement du PIC et à son contenu. Il comprend donc l'invitation au programme, les cours spécifiques suivis par les élèves, l'attitude et les

compétences des enseignants et enseignantes qui desservent des cours dans le PIC, les encadrements (groupe stable, effectif réduit, tutorat) et toutes les formes d'organisation scolaire définies en cours de programme (ex. : rencontre avec un aide pédagogique en classe, activité sociale organisée à l'extérieur des cours). La grande partie du traitement expérimental est présentée à la section 1.5 du chapitre 1.

2.4 LES INSTRUMENTS DE MESURE ET LES INDICATEURS DE RENDEMENT SCOLAIRE ET DE CHEMINEMENT SCOLAIRE

Les variables dépendantes sont celles qui opérationnalisent la mesure des effets du PIC. Les mesures administrées au prétest et au post-test, les indicateurs de rendement scolaire et de cheminement scolaire et les mesures utilisées dans l'évaluation qualitative du programme font partie des variables dépendantes. Le tableau 2.2 résume les principales variables impliquées dans l'évaluation du programme d'intégration.

Tableau 2.2
Variables de l'évaluation

VARIABLE	PRÉTEST	TRAITEMENT EXPÉRIMENTAL	POST-TEST	SUIVI
TRAC	X	PRÉSENCE ou ABSENCE du PIC	X	
QIPIÉ	X		X	
INVENTAIRE DE RÉSEAU SOCIAL			X	
RENDEMENT SCOLAIRE	X		X (MG, TR, Z, PAB, PÉC)	X
CHEMINEMENT SCOLAIRE			X (CP, TP, TD)	X
SONDAGE SUR L'UTILITÉ DU PIC				X
BILAN DU TUTORAT			X	
RAPPORT D'EXPÉRIENCE DES INTERVENANTS			X	

2.4.1 Les mesures prétest et post-test

Le *Test de Réactions et d'Adaptation au Collégial* (TRAC) est utilisé pour mesurer les attitudes et les compétences personnelles des élèves qui participent au projet d'évaluation. Le TRAC repose sur les notions théoriques dérivées des modèles cognitifs-behavioraux qui mettent l'accent sur les liens réciproques entre la cognition, l'émotion et le comportement. Soixante items se répondant sur une échelle de type Likert rendent compte de facteurs cognitifs (croyances et attitudes), affectifs (anxiété évaluative) et comportementaux (stratégies d'étude et stratégies sociales) qui interviennent dans les différentes situations d'apprentissage typiques du collégial. L'instrument présente de bonnes qualités psychométriques (Larose, Roy & Falardeau, 1991 ; Larose & Roy, en préparation). Des analyses factorielles suggèrent l'existence de neuf sous-échelles, chacune d'elles présentant un coefficient de consistance interne acceptable. L'analyse des intercorrélations entre les sous-échelles confirme la cohérence de la structure du questionnaire. La majorité des sous-échelles sont liées significativement avec la moyenne pondérée au secondaire et permettent de prédire une proportion significative de la variance des indices de rendement scolaire obtenus aux premier et deuxième trimestres du collégial. Enfin, plusieurs sous-échelles sont associées à des indices quantitatifs décrivant l'expérience de l'élève au premier trimestre, à ses sentiments de compétence cognitive et scolaire et à la perception qu'ont les intervenants de l'implication de l'élève dans ses études. Cet instrument[1] est présenté à l'annexe 2.2.

Dix sous-échelles du *Questionnaire d'Identification des Perceptions Individu-Environnement* (QIPIE) de St-Louis et Vigneault (1984) sont utilisées pour évaluer l'impact du PIC sur la maturité liée à l'orientation scolaire et professionnelle. Ces sous-échelles sont regroupées dans trois dimensions : la connaissance de soi (les intérêts, les capacités, les choix et l'estime de soi), le monde du travail (le sens du travail, la perception du marché du travail et le connaissance du travail) et l'implication dans les études (l'activité, l'utilité et l'appréciation).

Ce questionnaire a été validé auprès d'une population d'élèves de niveau collégial. Les échelles que nous conservons pour cette recherche présentent des coefficients de consistance interne (alpha de Cronbach) qui varient entre 0,78 et 0,87. Les corrélations test-retest, calculées pour une période de 14 jours varient entre 0,51 et 0,87. Cette étendue est basée sur 16 sous-dimensions alors que nous n'en utilisons que dix. Les auteurs ne rapportent pas les coefficients de corrélations par sous-échelles. Les corrélations moyennes entre les sous-dimensions varient entre 0,56 et 0,76. Cet instrument[2] est présenté à l'annexe 2.2.

---

1 Nous avons joint au TRAC certaines questions pour mesurer jusqu'à quel point l'élève est confiant de réussir son prochain trimestre scolaire. L'utilisation de cette nouvelle sous-échelle est exploratoire.

2 Nous avons joint au QIPIÉ certaines questions mesurant le degré de certitude de l'élève par rapport au choix de faire des études universitaires. L'utilisation de ces questions est exploratoire.

L'*Inventaire de réseau social* (Trickett, E. J. & Perl, H. traduit et adapté par Larose, S. et Roy, R., 1989) sera utilisé pour juger de l'influence du programme sur l'intégration sociale des élèves. Ce questionnaire permet d'identifier le nombre de personnes dans le réseau social, le statut et le niveau scolaire des personnes avec qui l'élève interagit, les fonctions d'aide (ex. : scolaire, sociale), le sens de l'aide (j'aide l'autre ou je suis aidé par l'autre) et les ramifications présentes dans le réseau social au cégep (indice de la densité). L'inventaire de réseau social n'est pas un test psychométrique. Il s'agit d'un outil descriptif qui rend compte des différentes dimensions du réseau social d'un individu. Les bases empiriques relatives à l'élaboration de cet inventaire sont expliquées dans Mitchell & Trickett (1980). Cet instrument est présenté à l'annexe 2.2.

2.4.2 Les indicateurs de rendement scolaire et de cheminement scolaire

Cinq indicateurs de rendement scolaire et trois indicateurs de cheminement scolaire sont considérés dans l'évaluation du PIC. La moyenne générale de l'élève (MG), son taux de réussite (TR), sa cote Z (CZ) et les pourcentages d'abandons de cours (PAB) et d'échecs (PÉC) sont recueillis pendant les quatre premiers trimestres. Les changements de programme (CP), le taux de persévérance (TP) et le taux de diplomation (TD) après six trimestres constituent les indicateurs du cheminement scolaire. De plus, la moyenne générale et les pourcentages d'échecs et d'abandons dans certains cours du premier et du deuxième trimestres sont également recueillis. Tous ces paramètres sont définis au tableau 2.3.

Tableau 2.3
Opérationnalisation des indicateurs de rendement scolaire et de cheminement scolaire

INDICATEURS	DÉFINITION
MG	la moyenne des cours auxquels l'élève est inscrit excepté son cours d'éducation physique.
TR	le nombre de cours réussis divisé par le nombre de cours inscrits pour un élève donné.
CZ	la somme des cotes Z de l'élève (en excluant le cours d'éducation physique) divisé par le nombre de cours à partir desquels ces cotes sont calculées.
PAB	le nombre de cours abandonnés d'un groupe donné divisé par le nombre d'inscriptions totales d'un groupe donné (ex. : sciences).
PÉC	le nombre de cours échoués d'un groupe donné divisé par le nombre d'inscriptions totales d'un groupe donné (ex. : expérimental).
CP	le nombre d'élèves qui ont changé de programme dans un groupe donné divisé par le nombre d'élèves de ce groupe.
TP	le nombre d'élèves encore inscrits au cégep dans un groupe donné divisé par le nombre d'élèves de ce groupe.
TD	le nombre d'élèves qui ont reçu un diplôme dans un groupe donné divisé par le nombre d'élèves de ce groupe.

2.4.3 Les mesures utilisées dans l'évaluation qualitative du programme

L'évaluation qualitative repose sur trois sources d'information : un sondage mené auprès du groupe expérimental au cours du deuxième trimestre, un bilan du trimestre établi par l'élève lors de la dernière rencontre avec son tuteur et un rapport d'expérience rédigé par chaque intervenant du PIC.

Le questionnaire utilisé pour le sondage et développé pour les fins de cette étude comporte 34 questions. Vingt et une questions touchent spécifiquement les cours suivis dans le cadre du PIC, neuf questions s'appliquent à l'utilité du tutorat, de la stabilité et de la taille des groupes et quatre questions mesurent la satisfaction générale à l'égard du programme. Chaque question tente de vérifier si l'élève perçoit l'utilité d'un élément d'intervention à atteindre un but spécifique, celui de développer certaines compétences personnelles. Ce questionnaire est présenté à l'annexe 2.3.

Lors de leur dernière rencontre, les tuteurs du programme font faire un bilan du trimestre à chaque élève. Ce bilan porte sur le dépistage, les cours d'intégration, la stabilité des groupes, leur taille et le tutorat.

Après le trimestre, les intervenants rédigent un rapport d'expérience dans lequel ils présentent leur vision de plusieurs éléments du PIC. Ce rapport doit principalement retracer leurs perceptions de l'utilité et de l'efficacité de l'intervention. Quatre thèmes doivent être abordés dans ce rapport : le cours donné par l'enseignant, son expérience de tutorat, sa perception de la vie d'équipe et son opinion sur l'ensemble du programme (dépistage, invitation, encadrement, etc.). Le plan de rédaction du rapport d'expérience est présenté à l'annexe 2.3.

2.5 LA PROCÉDURE

Le TRAC est administré en juin 1989 lors du dépistage. Les données recueillies à ce moment, sont celles du prétest. Avant le début du trimestre, les élèves des groupes expérimental et contrôle sont convoqués pour compléter la version abrégée du QIPIÉ. L'inventaire de réseau social n'est pas entièrement administré au prétest. L'objectif est d'évaluer si après l'intervention, le réseau social en milieu collégial des élèves du groupe expérimental est plus riche que celui du groupe contrôle. La mesure de réseau social avant le début des études n'est pas intéressante puisque l'élève arrive dans un nouveau milieu. Cependant, il est tout de même important de contrôler des variables tel le nombre d'amis ou de travailleurs du collège que l'élève connaît et avec qui il peut facilement échanger avant le début du premier trimestre. En ce sens, certaines questions sont posées à l'élève lors du prétest dans le but de s'assurer de l'équivalence des groupes contrôle et expérimental.

Pendant le premier trimestre, le groupe expérimental participe au PIC alors que le groupe contrôle chemine dans son programme d'admission. À la dernière semaine de cours, les élèves des deux groupes sont rencontrés pour l'administration des post-tests. Le TRAC, le QIPIÉ et l'inventaire de réseau social sont complétés par tous les élèves. De plus, chaque élève du groupe expérimental est rencontré individuellement par son tuteur dans le but de faire le bilan du trimestre.

Au deuxième trimestre, les rapports d'expérience des intervenants sont recueillis et analysés par les responsables du projet de recherche. Aussi, le sondage est envoyé à tous les élèves inscrits au PIC au premier trimestre. Enfin, les indicateurs de rendement scolaire et de cheminement scolaire sont recueillis du premier au sixième trimestre pour les deux groupes.

2.6 LES HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

Il est attendu que le programme d'intégration aux études collégiales devrait faciliter le développement d'attitudes et de compétences personnelles nécessaires à la réussite et permettre à l'élève de mieux performer dans ses différentes matières scolaires. De plus, il devrait, à long terme, améliorer la persévérance aux études collégiales et augmenter le taux de diplomation. Tenant compte de l'égalité des groupes au prétest nous avançons les hypothèses suivantes :

1) les gains prétest/post-test observés sur la mesure d'attitudes et de compétences personnelles (TRAC) seront plus importants pour le groupe expérimental que pour le groupe contrôle ;

2) les gains prétest/post-test observés sur la mesure de la connaissance de soi, du monde du travail et de l'implication dans le monde des études (QIPIE) seront plus importants pour le groupe expérimental que pour le groupe contrôle ;

3) les élèves du groupe expérimental, comparativement aux élèves du groupe contrôle, auront un réseau social plus développé, seront plus satisfaits de leurs relations au collège et celles-ci seront plus souvent orientées vers l'aide dans les matières scolaires ;

4) les notes moyennes, obtenues par le groupe expérimental dans les cours de français, de philosophie et dans certains cours de concentration seront supérieures à celles du groupe contrôle pour les deux premiers trimestres ;

5) après deux années, le pourcentage de cours échoués et/ou abandonnés sera plus faible dans le groupe expérimental que dans le groupe contrôle ;

6) après deux années, les taux de réussite, la moyenne générale et la cote Z du groupe expérimental seront supérieurs à ceux du groupe contrôle ;

7) deux années après l'intervention, la persévérance aux études collégiales devrait être plus élevée dans le groupe expérimental que dans le groupe contrôle ;

8) trois années après l'intervention, le taux de diplomation devrait être plus élevé dans le groupe expérimental que dans le groupe contrôle.

Aucune hypothèse n'est formulée quant aux données recueillies à partir des instruments utilisés dans l'évaluation qualitative. Cette dernière vise à explorer les opinions des élèves et des intervenants dans le but de formuler des recommandations sur la mise en place de programmes d'aide à l'apprentissage.

CHAPITRE 3

L'ÉVALUATION DU PROGRAMME D'INTÉGRATION AUX ÉTUDES COLLÉGIALES

3. L'ÉVALUATION DU PROGRAMME D'INTÉGRATION AUX ÉTUDES COLLÉGIALES

Le chapitre 3 présente les données qui permettent de juger de l'efficacité du programme d'intégration. Il se divise en deux parties. La première partie, l'évaluation quantitative, est consacrée à la description, l'illustration et l'interprétation des effets du PIC sur le développement personnel de l'élève, sur sa réussite scolaire et sur son cheminement scolaire. Les effets sur le rendement scolaire sont étudiés en considérant le genre, la moyenne pondérée au secondaire (MPS ou la cote finale) et le programme d'études. La deuxième partie, l'évaluation qualitative, présente d'abord les données d'un sondage recueillant les perceptions des élèves au sujet de l'efficacité du PIC lors du deuxième trimestre. Par la suite, une analyse exploratoire est effectuée sur les données fournies par les bilans de tutorat et les rapports d'expérience des intervenants dans le but de faire ressortir les aspects du programme qu'il faudrait améliorer. Ces données qualitatives portent sur le dépistage, les cours du programme, l'expérience de tutorat, la vie d'équipe, et d'autres éléments d'encadrement telles la stabilité et la taille des groupes. Ce chapitre se termine en reprenant les points saillants qui émergent des résultats.

3.1 L'ÉVALUATION QUANTITATIVE DU PIC

3.1.1 Les effets du PIC sur le développement personnel de l'élève

Au chapitre 2, trois instruments sont décrits pour mesurer le développement personnel de l'élève : le TRAC rend compte d'attitudes et de compétences personnelles importantes pour l'adaptation aux apprentissages typiques du collégial, le QIPIÉ mesure la maturité liée à l'orientation et l'IRS dresse un profil du réseau social de l'élève. Rappelons que le TRAC et le QIPIÉ sont administrés à deux reprises : le premier est passé à tous les élèves de première année (donc aussi aux élèves qui participent à cette évaluation) en juin 1989 ; le second est passé lors de l'accueil, c'est-à-dire une semaine avant le début des cours, aux élèves des groupes contrôle et expérimental. Ces deux instruments sont administrés de nouveau la dernière semaine du calendrier scolaire de l'automne 1989 aux mêmes élèves. L'IRS n'est administré qu'en fin de trimestre puisqu'il mesure le réseau social développé par l'élève au collège. Les statistiques descriptives calculées à partir des données recueillies avant et après l'implantation du programme sont présentées aux tableaux 3.1 et 3.2. C'est à partir de ces données que découlent tous les résultats exposés maintenant[1] .

---

1 Les résultats de l'influence de la deuxième édition du programme (tableau 1.4) sur le développement personnel de l'élève sont présentés sommairement à l'annexe 3.2.

Tableau 3.1
Moyennes et écarts types obtenus aux tests TRAC, QIPIÉ et à l'IRS avant et après l'intervention

MESURES	GROUPE EXPÉRIMENTAL				GROUPE CONTRÔLE				
	Avant		Après		Avant		Après		
	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s	
COMPÉTENCES PERSONNELLES (TRAC)									
Réactions d'anxiété	68,5	23,6	60,5	21,3	58,4	19,0	61,2	21,1	*
Anticipation de l'échec	22,1	9,4	18,4	8,2	19,0	8,1	20,0	8,6	*
Préparation aux examens	26,4	6,8	28,7	6,5	27,3	6,1	26,9	5,7	*
Recours au professeur	25,4	6,3	26,2	6,0	25,9	5,7	23,3	6,0	*
Qualité de l'attention	27,2	6,5	28,0	6,2	28,4	5,5	27,8	5,8	
Entraide	20,9	4,4	22,3	4,0	22,0	3,2	21,2	4,3	*
Croyance à la facilité	16,1	4,3	12,6	4,5	16,3	4,4	14,1	4,4	*
Croyance aux méthodes	23,3	3,5	24,4	3,0	23,1	3,6	23,9	3,0	
Priorité aux études	19,0	4,2	19,8	4,6	18,9	3,9	19,0	4,3	
Perception de la compétence personnelle (1)	72,5	5,1	75,5	5,2	73,6	5,4	72,8	5,3	*
MATURITÉ LIÉE À L'ORIENTATION (QIPIÉ)									
Connaissance des intérêts	29,8	6,5	32,3	6,4	31,9	5,8	30,2	6,5	*
Connaissance des capacités	31,7	7,9	34,9	6,7	34,3	6,5	33,7	7,3	*
Critères de choix	43,7	3,8	43,4	5,7	43,2	5,7	43,6	4,9	
Estime de soi	49,7	9,3	51,3	9,3	52,7	8,2	50,1	9,4	*
Sens du travail	39,3	3,7	40,0	4,6	39,5	4,6	40,0	3,8	
Perception du marché du travail	43,8	8,5	44,3	8,5	45,3	7,8	45,3	8,3	
Connaissance du travail	37,1	8,3	41,3	7,7	40,3	7,7	38,8	9,0	*
Activités dans les études	28,1	5,9	30,5	5,7	31,1	4,7	28,7	5,8	*
Utilité des études	40,5	7,0	31,4	5,3	42,2	5,7	33,0	4,3	
Appréciation des études	31,4	5,3	32,2	5,2	33,0	4,3	31,9	5,0	
RÉSEAU SOCIAL (IRS)									
Taille du réseau			11,8	4,4			9,3	3,6	*
Fréquence des échanges (de 1 à 4)			2,4	0,6			2,3	0,6	
Satisfaction des échanges (de 1 à 5)			4,0	1,0			4,2	1,1	
Ramifications			25,7	17,7			18,4	14,7	*
Nature des interactions									
Pour avoir du plaisir									
sollicite			8,8	4,2			7,3	3,7	*
est sollicité			8,6	4,3			6,1	3,7	*
Pour discuter de problèmes personnels									
sollicite			5,9	3,1			5,8	2,9	
est sollicité			5,6	3,4			4,6	2,9	
Pour demander une faveur									
sollicite			7,2	3,9			6,6	2,9	
est sollicité			6,9	4,3			4,9	3,3	*
Pour avoir de l'aide au plan scolaire									
sollicite			5,7	4,0			5,0	3,2	
est sollicité			4,6	4,1			3,6	2,9	*

(1) Cette dimension est jointe aux échelles du TRAC pour simplifier la présentation.
* Différence significative.

Tableau 3.2
Proportion des sujets selon certaines caractéristiques des membres du réseau social et le groupe

	GROUPE EXPÉRIMENTAL		GROUPE CONTRÔLE		
	%	[1]	%	[1]	
catégories					
Parent	79,7	55/69	75,3	55/73	
Frère/sœur	68,1	47/69	74,0	54/73	
Ami de la même classe	73,9	51/69	41,1	30/73	*
Ami de la même école	82,6	57/69	83,6	61/73	
Ami d'une autre école	79,7	55/69	80,8	59/73	
Voisin	21,7	15/69	13,7	10/73	
Adulte du collège	8,7	6/69	0,0	0/73	*
Autre adulte	37,7	26/69	45,2	33/73	
sexe					
homme	97,1	67/69	100,0	73/73	
femme	100,0	69/69	97,3	71/73	
scolarité					
inférieure	75,4	52/69	84,9	62/73	
égale	100,0	69/69	97,3	71/73	
supérieure	81,2	56/69	86,3	63/73	

[1] Fréquence absolue.
* Différence significative.

3.1.1.1 L'effet du PIC sur les compétences personnelles d'adaptation

Résultats

L'analyse de variance à mesures répétées[1] est utilisée pour vérifier les différences entre le groupe expérimental et le groupe contrôle. Les statistiques rapportées dans cette section et dans la section 3.1.1.2 ne portent que sur l'effet d'interaction groupe X temps. Le lecteur pourra se référer aux figures 3.1 à 3.10. Elles illustrent les changements observés dans le temps entre juin et décembre 1989.

1 L'utilisation de l'analyse de covariance en considérant le prétest comme covariable donne les mêmes résultats.

FIGURES 3 EFFETS DU PIC

FIGURE 3.1
Effet sur les réactions d'anxiété

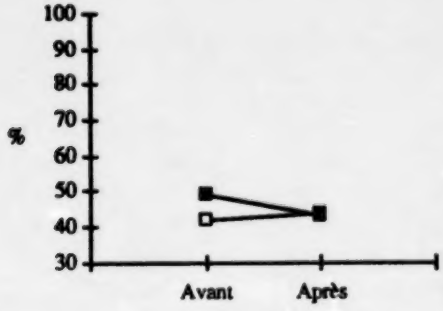


FIGURE 3.2
Effet sur l'anticipation de l'échec

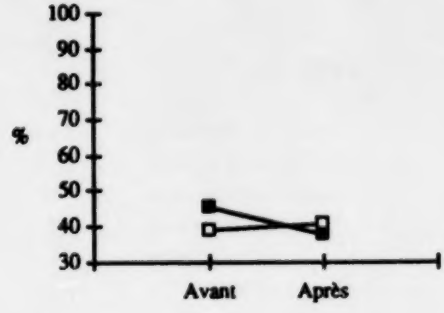


FIGURE 3.3
Effet sur la préparation aux examens

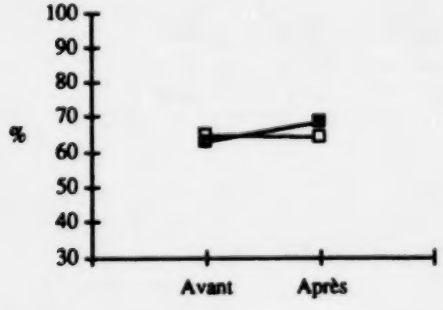


FIGURE 3.4
Effet sur le recours au professeur

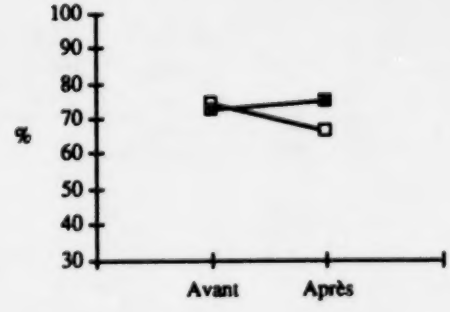


FIGURE 3.5
Effet sur la qualité de l'attention

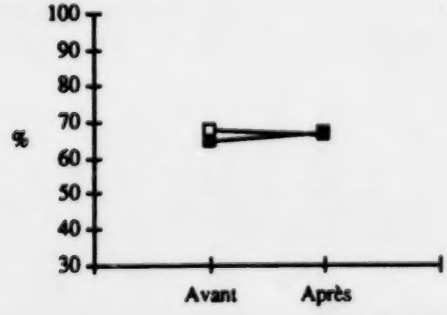
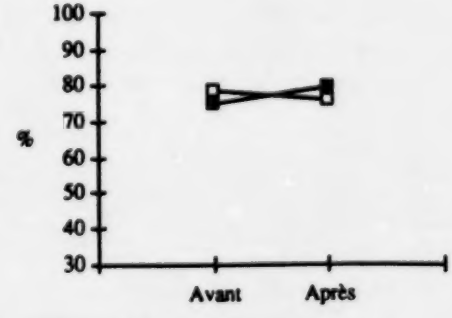


FIGURE 3.6
Effet sur l'entraide



Légende — Expérimental — Contrôle

FIGURES 3 EFFETS DU PIC (suite)

FIGURE 3.7
Effet sur la croyance à la facilité

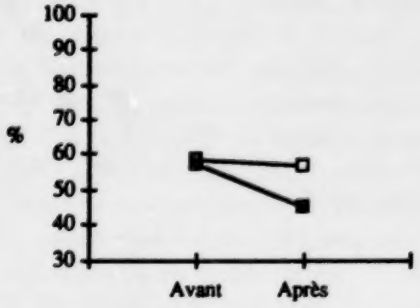


FIGURE 3.8
Effet sur la croyance aux méthodes

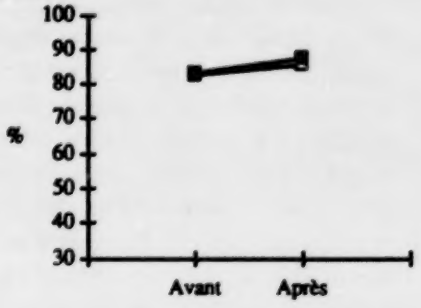


FIGURE 3.9
Effet sur la priorité aux études

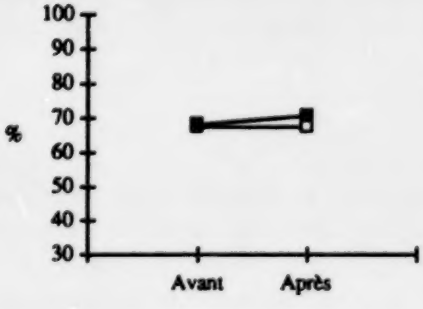
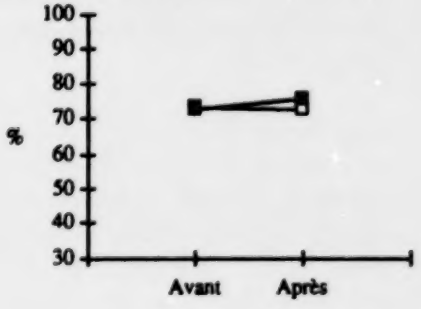


FIGURE 3.10
Effet sur la perception de la compétence personnelle



Légende ■ Expérimental ○ Contrôle

Les élèves du programme d'intégration ont de moins fortes réactions d'anxiété aux examens qu'en début du trimestre (Figure 3.1 ; $F(1,149) = 12,1$, $p < 0,001$). Ils se disent moins nerveux dans les situations évaluatives et plus en contrôle de leurs pensées et sentiments. Leur anticipation de l'échec diminue de façon importante (Figure 3.2 ; $F(1,150) = 13,0$, $p < 0,001$). Ils ont moins de pensées négatives face à l'avenir et sont moins préoccupés par les conséquences d'un éventuel échec. Ils se préparent mieux aux examens, étudient plus souvent la matière au complet et gardent plus de temps pour réviser la matière (Figure 3.3 ; $F(1,151) = 5,8$, $p < 0,01$). Ils hésitent moins à recourir au professeur (Figure 3.4 ; $F(1,150) = 10,2$, $p < 0,01$) et à demander de l'aide à d'autres élèves (Figure 3.6 ; $F(1,150) = 7,9$, $p < 0,01$) lorsqu'ils ont des difficultés à comprendre la matière. Ils croient plus souvent que ceux et celles qui excellent fournissent des efforts et consacrent du temps à leurs études pour réussir (Figure 3.7 ; $F(1,145) = 2,9$, $p < 0,10$). Ces mêmes élèves se perçoivent plus compétents à réussir leur prochain trimestre d'études (Figure 3.10 ; $F(1,139) = 16,2$, $p < 0,001$). Alors que les élèves du programme d'intégration augmentent leurs compétences d'adaptation, plusieurs figures montrent que les élèves non encadrés (groupe contrôle) se perçoivent, de façon générale, moins compétents après le trimestre qu'en début de trimestre. Précisons qu'il n'y a aucun effet d'interaction sur les dimensions de la qualité de l'attention en classe, de la croyance aux bonnes méthodes de travail et de la priorité accordée aux études collégiales.

Interprétation

Les élèves encadrés ressentent moins d'anxiété en fin de trimestre, ont de meilleures stratégies d'études, adhèrent moins aux croyances irrationnelles, sont un peu plus motivés et se sentent plus compétents à réussir leurs cours collégiaux. Des améliorations significatives sont observées sur six des neuf échelles du TRAC et sur le critère de compétence personnelle. Ces résultats suggèrent que ce type d'encadrement a des effets bénéfiques sur le développement des compétences d'adaptation de l'élève. Ces améliorations sont d'autant plus significatives qu'elles se concrétisent à un moment où l'élève à risque, prenant conscience des obstacles à son intégration, se sent parfois démuni et se perçoit souvent négativement (Larose & Roy, 1992). Les changements observés auprès du groupe contrôle sont révélateurs. Les élèves à risque qui cheminent dans leur programme sans encadrement spécial anticipent plus l'échec et sont légèrement plus anxieux après le premier trimestre, se disent moins capables de recourir à l'aide du professeur et à demander de l'aide auprès de leurs pairs et se perçoivent moins aptes à se préparer aux examens. Le premier trimestre au collège semble aggraver la situation de l'élève à risque. L'impact est plus apparent au plan des habiletés sociales et à celui des réactions d'anxiété. Ces constatations laissent croire que l'encadrement auprès de cette clientèle doit avoir lieu au premier trimestre. Le programme d'intégration permet sans doute de prévenir, pour un bon nombre d'élèves, le choc du premier trimestre au collégial. Il contribue cependant aussi à affermir la perception de

compétence personnelle et à développer les capacités d'adaptation nécessaires pour permettre une meilleure intégration aux études collégiales.

De façon générale, les élèves du groupe contrôle montrent de meilleures compétences d'adaptation que le groupe expérimental en début de trimestre. Cet écart peut s'expliquer de deux façons : la supériorité de ce groupe sur le plan académique et son caractère non volontaire. Tel qu'indiqué au tableau 2.1, la MPS du groupe contrôle est plus élevée que celle du groupe expérimental. Les élèves à risque qui présentent de meilleurs dossiers scolaires font probablement plus confiance à leurs moyens. Cependant, cette confiance ne suffit pas et l'élève n'évite pas le choc du premier trimestre. Une autre explication pourrait résider dans le fait que plusieurs élèves du groupe contrôle ont refusé de participer au programme d'intégration. Les élèves qui affirment de pas avoir besoin d'aide sont probablement ceux qui se perçoivent compétents à réussir. Cette perception de compétence se traduit par la supériorité du groupe contrôle au prétest. Cependant, la réalité du premier trimestre leur fait prendre conscience de leurs faiblesses et leur perception d'eux-mêmes semble se modifier.

3.1.1.2 L'effet du PIC sur la maturité liée à l'orientation

Résultats

Le même profil d'analyse que celui de la section 3.1.1.1 est exploité pour vérifier les effets du programme sur la maturité liée à l'orientation scolaire et professionnelle de l'élève. Le lecteur pourra se référer aux figures 3.11 à 3.22. Elles illustrent les changements observés entre le début et la fin du trimestre automne 1989.

FIGURES 3 EFFETS DU PIC (suite)

FIGURE 3.11
Effet sur la connaissance des intérêts

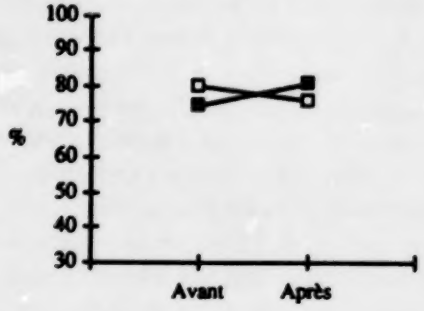


FIGURE 3.12
Effet sur la connaissance des capacités

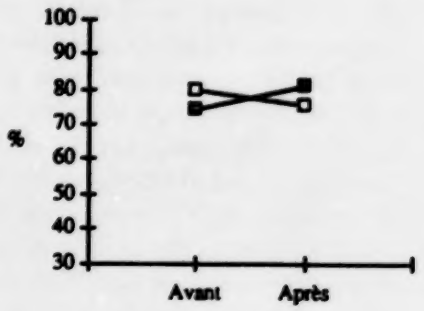


FIGURE 3.13
Effet sur les critères de choix de carrière

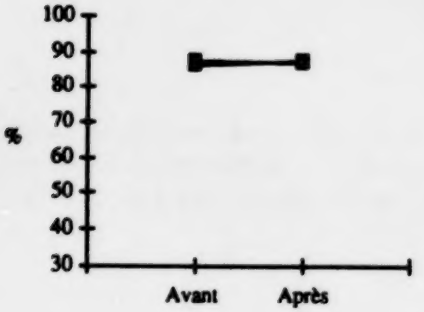


FIGURE 3.14
Effet sur l'estime de soi

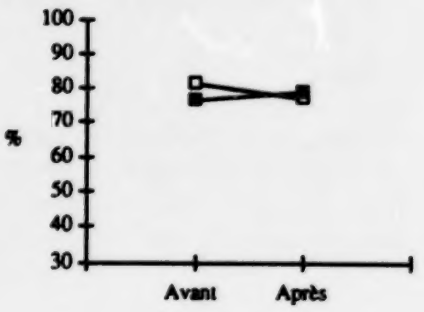


FIGURE 3.15
Effet sur le sens du travail

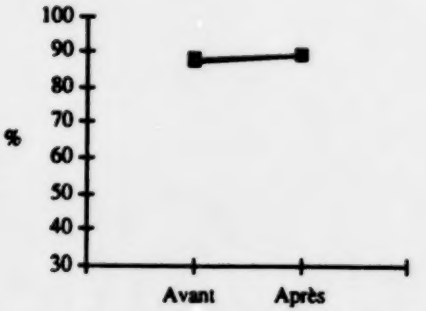
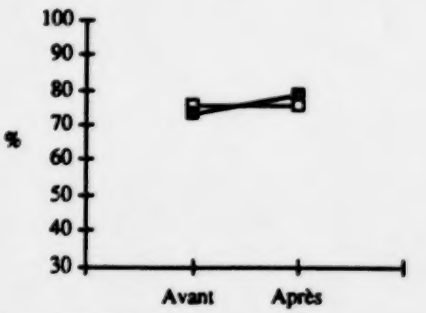


FIGURE 3.16
Effet sur la perception du marché du travail



Légende — Expérimental — Contrôle

FIGURES 3 EFFETS DU PIC (suite)

FIGURE 3.17
Effet sur la connaissance du marché du travail

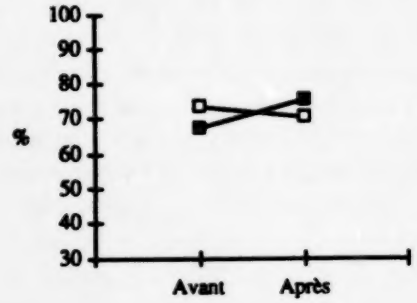


FIGURE 3.18
Effet sur l'implication dans les études

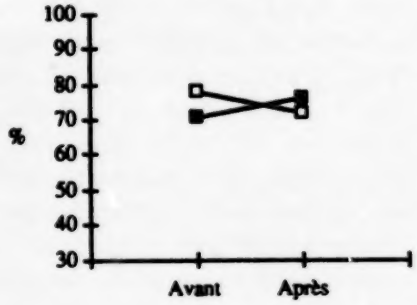


FIGURE 3.19
Effet sur la perception de l'utilité des études

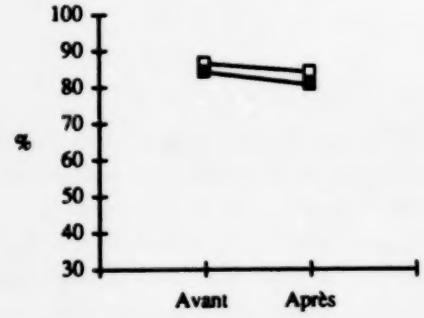


FIGURE 3.20
Effet sur l'appréciation des études

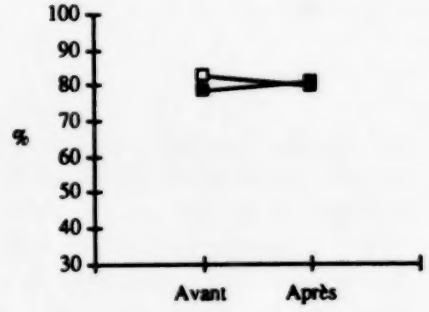


FIGURE 3.21
Répartition des sujets selon le groupe et le degré de certitude du choix d'études universitaires avant la session

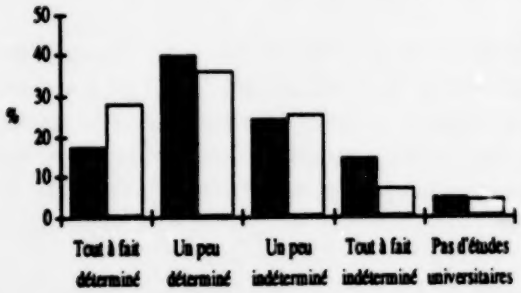
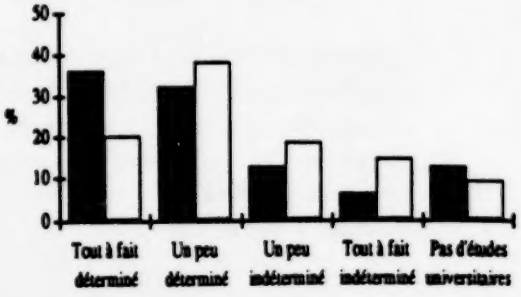
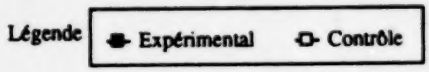


FIGURE 3.22
Répartition des sujets selon le groupe et le degré de certitude du choix d'études universitaires après la session





Les élèves du programme d'intégration connaissent mieux leurs intérêts qu'en début de trimestre (Figure 3.11 ; $F(1,135) = 14,4$, $p < 0,001$). Ils ont une idée beaucoup plus claire des choses ou des activités qui les attirent dans une profession future. Ils sont plus aptes à juger objectivement leurs capacités (Figure 3.12 ; $F(1,135) = 11,3$, $p < 0,001$). Ils s'évaluent plus compétents pour choisir une profession (Figure 3.14 ; $F(1,135) = 11,1$, $p < 0,001$). Ces mêmes élèves croient maintenant avoir suffisamment d'informations pour choisir leur orientation (Figure 3.17 ; $F(1,135) = 14,9$, $p < 0,001$), sont beaucoup plus actifs dans leurs études qu'en début de trimestre (Figure 3.18 ; $F(1,137) = 22,4$, $p < 0,001$) et leurs projets d'études sont beaucoup plus définis. La proportion d'élèves dont le choix d'études est tout à fait déterminé est beaucoup plus importante après le trimestre et ce, pour le groupe d'intégration (Figure 3.21 et 3.22). Alors que les élèves du programme d'intégration montrent des améliorations sur une majorité des échelles du QIPIÉ, le groupe du cheminement régulier se perçoit plus négativement. Les figures 3.11, 3.12, 3.14, 3.17 et 3.18 montrent que les élèves du groupe contrôle, après le trimestre, connaissent moins bien leurs intérêts et leurs capacités, s'estiment moins aptes à faire un choix de carrière, jugent manquer d'informations pour faire un choix d'orientation et se disent moins impliqués dans leurs études.

Interprétation

Parmi les trois dimensions de la maturité liée à l'orientation mesurées dans cette étude, les résultats suggèrent que les élèves du programme d'intégration améliorent surtout leur connaissance d'eux-mêmes. En effet, des gains sont observés sur la connaissance des intérêts et des capacités et sur l'estime de soi en tant que personne compétente pour choisir une profession. La connaissance de soi joue un rôle de premier plan dans le processus d'orientation professionnelle. Certains auteurs sont d'avis que la première étape à franchir pour aider une personne à s'orienter sur les plans scolaire et professionnel est de l'amener à s'explorer elle-même et à mieux comprendre qui elle est (Friel et Carkhuff, 1974 ; Breton, 1972). Ces progrès sont d'autant plus importants qu'ils surviennent à une période où l'élève est à la recherche de son identité et où la confusion peut facilement régner (Erickson, 1968).

Le sens du travail réfère à l'importance accordée en tant que moyen d'acquérir un statut et de se réaliser comme individu. La perception du marché du travail se traduit par le sentiment de pouvoir obtenir sa place dans le monde du travail. Sur ces deux dimensions, les élèves du groupe expérimental ne se distinguent pas des élèves du groupe contrôle. Dès le départ, les groupes présentaient des opinions très favorables. Les progrès deviennent alors limités là où les attitudes sont déjà positives.

Les élèves du programme d'intégration connaissent maintenant mieux le marché du travail. Ils seront donc plus en mesure de faire des choix éclairés et justes dans leur orientation scolaire et professionnelle.

Comme pour les compétences personnelles d'adaptation, les élèves qui ne sont pas encadrés se perçoivent, de façon générale, moins matures après leur premier trimestre au collégial. Ces données laissent croire que l'impact du premier trimestre au collégial peut contribuer à augmenter le sentiment de confusion de l'élève à risque. Cette confusion entraîne une baisse de l'implication dans les études collégiales. La majorité des figures montrent que le groupe expérimental est généralement plus faible au prétest que le groupe contrôle. Cette différence est sans doute attribuable à la supériorité du rendement scolaire du dernier groupe ou à son caractère non volontaire (voir Interprétation, section 3.1.1.1).

Un dernier résultat mérite une attention particulière. La figure 3.19 montre que tous les élèves perçoivent, après le premier trimestre, une moins grande utilité de leurs études. Que l'élève participe au programme d'intégration ou qu'il chemine dans son programme normal, il ne lie pas l'utilité de ce qu'il étudie à un travail futur. Ce résultat reflète sans doute l'idéalisation de l'élève lorsqu'il débute son cours collégial. Plusieurs s'attendent à trouver, dans les cours collégiaux, le portrait clair d'une profession. Les élèves du secteur général reçoivent un enseignement plus souvent théorique qu'appliqué à une profession quelconque. Il n'est donc pas étonnant que les études soient perçues moins utiles.

3.1.1.3 L'effet du PIC sur l'intégration sociale de l'élève

Résultats

La démarche statistique utilisée dans cette section diffère quelque peu de celle présentée pour vérifier les effets du programme sur les compétences personnelles et la maturité liée à l'orientation. D'une part, l'absence de mesures avant l'encadrement[1] (tableau 3.1) dicte un type différent d'analyse : le test t de Student pour deux échantillons indépendants (le groupe expérimental et le groupe contrôle). D'autre part, la nature de certaines données (les proportions du tableau 3.2) incite plutôt à exploiter le test du Khi carré. Le lecteur pourra se référer aux figures 3.23 à 3.32. Elles illustrent le profil de réseau des groupes expérimental et contrôle mesuré à la fin du trimestre automne 1989.

---

1 En fait, deux aspects du réseau social sont considérés lors du prétest. Nous demandons aux élèves de dénombrer les personnes connues fréquentant ou travaillant au collège. Il n'y a aucune différence statistique entre les deux groupes sur ces critères.

FIGURES 3 EFFETS DU PIC (suite)

FIGURE 3.23
Effet sur le nombre de personnes dans le réseau social

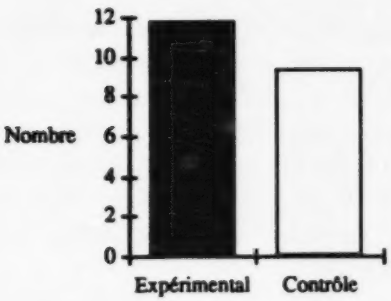


FIGURE 3.24
Effet sur les interactions pour avoir du plaisir

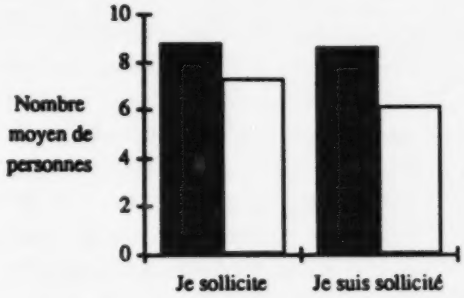


FIGURE 3.25
Effet sur les interactions pour parler de problèmes personnels

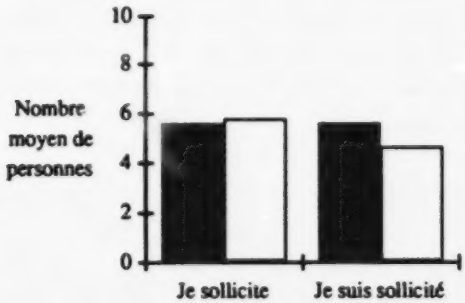


FIGURE 3.26
Effet sur les interactions pour demander des faveurs

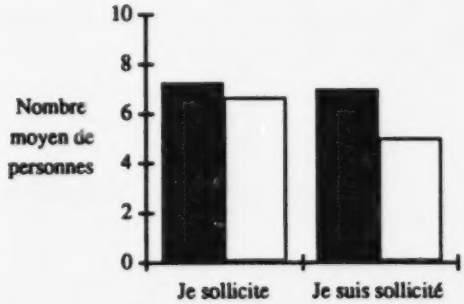


FIGURE 3.27
Effet sur les interactions d'aide pour les travaux scolaires

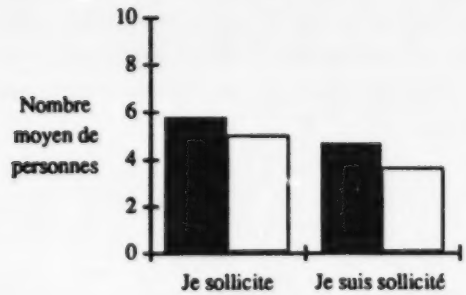
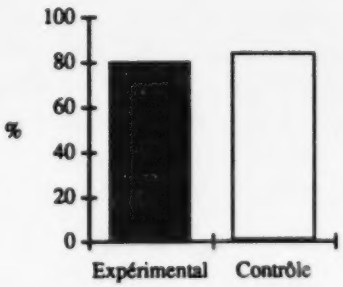


FIGURE 3.28
Effet sur la satisfaction des interactions



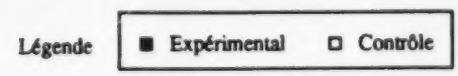


FIGURE 3.29
Fréquence des interactions par semaine

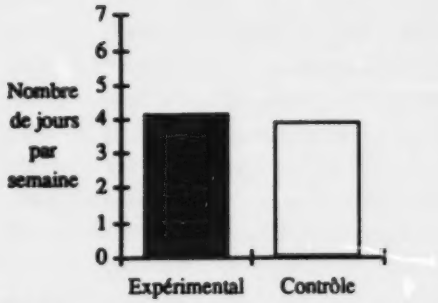


FIGURE 3.30
Proportion de sujets ayant des amis de la même classe dans le réseau social

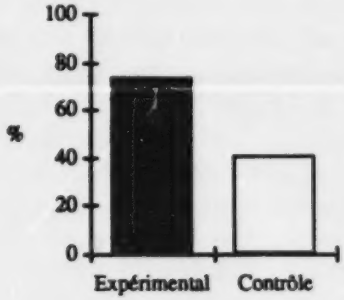


FIGURE 3.31
Proportion de sujets ayant des adultes du collège dans le réseau social

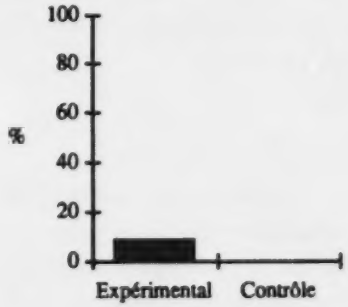
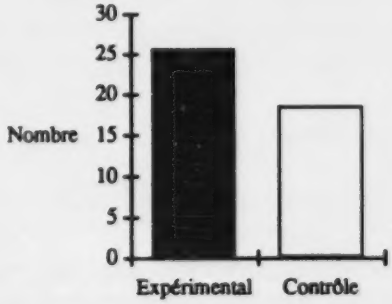


FIGURE 3.32
Nombre de ramifications dans le réseau social selon le groupe



Légende ■ Expérimental □ Contrôle

Le nombre moyen de personnes dans le réseau social des élèves du programme d'intégration est supérieur à celui des élèves du groupe contrôle (Figure 3.23 ; $t\ (140) = 3{,}77$, $p < 0{,}001$). Ces mêmes élèves présentent un réseau beaucoup plus dense (Figure 3.32 ; $t\ (141) = 2{,}59$, $p < 0{,}05$). Les personnes appartenant au réseau d'un élève du groupe d'intégration se connaissent beaucoup plus entre elles que celles appartenant au réseau d'un élève du groupe contrôle. Dans l'ensemble les élèves sont satisfaits des relations qu'ils entretiennent avec les membres de leur réseau social. La satisfaction n'est pas plus grande dans un groupe que dans l'autre (Figure 3.28). La fréquence des interactions est aussi comparable dans les deux groupes (Figure 3.29). Les élèves profitant de l'encadrement sont beaucoup plus sollicités par les membres de leur réseau que peuvent l'être les élèves du groupe contrôle. Cette sollicitation se traduit surtout par des demandes pour socialiser (Figure 3.24 ; $t\ (140) = 2{,}3$, $p < 0{,}05$), pour obtenir une faveur (Figure 3.26 ; $t_{ajusté}\ (128) = 3{,}1$, $p < 0{,}01$) ou pour avoir de l'aide au plan scolaire (Figure 3.27 $t\ (140) = 1{,}7$, $p < 0{,}10$). Ces mêmes élèves sollicitent aussi plus souvent les membres de leur réseau pour socialiser (Figure 3.24 ; $t\ (140) = 3{,}8$, $p < 0{,}001$). La proportion d'élèves qui interagissent avec des amis de la même classe (Figure 3.30 ; $\chi^2(1) = 15{,}6$, $p < 0{,}001$) est beaucoup plus importante dans le groupe expérimental. Bien que la proportion d'élèves qui rapportent interagir avec au moins un adulte non étudiant du collège soit faible dans les deux groupes, elle est statistiquement plus grande dans le groupe expérimental (Figure 3.31 ; $\chi^2(1) = 6{,}6$, $p < 0{,}01$).

Interprétation

Ces résultats suggèrent que le programme d'intégration permet d'aggrandir le réseau social de l'élève. Ce dernier connaît plus de monde au collège et les liens avec les élèves de son groupe sont beaucoup plus nombreux. Les seuls élèves qui disent entretenir des liens significatifs avec des personnes adultes du cégep sont dans le groupe d'intégration. La taille d'un réseau est importante mais n'est cependant pas le seul paramètre à considérer pour rendre compte de sa richesse. La densité du réseau contribue à le rendre plus aidant (Mitchell et Trickett, 1980). Le réseau d'un élève est dense lorsque les membres de ce réseau se connaissent entre eux. Ces multiples interactions permettent de fournir un soutien plus stable et plus efficace. La figure 3.32 montre que le réseau du groupe expérimental est beaucoup plus dense que celui du groupe contrôle. Ces élèves ont donc accès à une source d'aide plus appropriée.

La satisfaction est un élément qui peut contrer l'aspect aidant de la densité du réseau. Si l'élève n'est pas satisfait des relations qu'il entretient avec les membres de son réseau, la densité perd son rôle de soutien. Il faut préciser que la densité et la satisfaction sont généralement associées positivement (Perl et Trickett, 1988). Les élèves du programme d'intégration se disent aussi satisfaits que les élèves du groupe contrôle des relations qu'ils entretiennent avec les membres de leur réseau. Cette satisfaction n'est donc pas reliée à

l'encadrement reçu. Est-ce qu'un réseau plus petit, moins dense mais aussi satisfaisant procure le même soutien tout au long des études collégiales ? Est-ce que la taille et la densité du réseau sont des éléments assez importants pour améliorer l'intégration de l'élève et ses possibilités de réussite ? Des éléments de réponse seront fournis dans la section 3.1.2 lorsque l'influence du programme sur les résultats scolaires sera étudié.

Selon la nature des relations que l'élève entretient avec les membres de son réseau, l'intégration de l'élève au collège peut se vivre différemment. Les figures 3.24 à 3.27 montrent de façon générale que l'élève du programme d'intégration est beaucoup plus actif dans ses relations que peut l'être l'élève du groupe contrôle. Les membres de son réseau le sollicitent parce que sa présence leur est agréable (pour le plaisir de se rencontrer), parce qu'il est probablement généreux (accorder une faveur) et parce qu'il est enclin à l'entraide scolaire. Lui-même sollicite les membres de son réseau pour le plaisir de partager du temps avec eux. L'encadrement fourni par le programme d'intégration permet donc d'enrichir surtout le caractère social de la relation entre les pairs. Les élèves sont plus actifs pour rechercher et donner le bien-être que procure la présence d'autrui. Il semble avoir également un effet sur la confiance qu'a l'élève dans ses capacités d'aider ses pairs dans leurs travaux scolaires.

3.1.1.4 La synthèse

Développer des attitudes et des compétences personnelles utiles à l'intégration aux études collégiales chez l'élève à risque fut l'un des objectifs énoncés lors de la mise en place du programme d'intégration. L'analyse présentée dans la section 3.1.1 permet de croire que cet objectif est atteint. L'élève qui a participé à ce programme montre :

1. de meilleures compétences personnelles d'adaptation :
   - il vit moins d'anxiété affective et cognitive,
   - il se prépare mieux aux examens,
   - il est plus habile à interagir avec ses pairs et ses professeurs
   - il se perçoit plus compétent à réussir ses cours collégiaux ;

2. une maturité plus grande sur les plans de l'orientation scolaire et professionnelle :
   - il connaît davantage ses intérêts et capacités,
   - il présente une plus forte estime de soi,
   - il a une idée plus précise du marché du travail,
   - il s'implique plus dans ses études ;

3. un réseau social plus développé :
   - il connaît plus d'élèves et d'adultes dans le collège et dans ses groupes,
   - il a un réseau plus dense,
   - il est satisfait des relations qu'il entretient avec ses pairs,
   - il socialise davantage avec autrui.

Ce profil décrit les réponses des élèves aux inventaires psychométriques. Les données recueillies représentent donc des estimés de la réalité. Aucune observation systématique des comportements ou des habiletés de base n'est faite dans ce projet. Cependant, la validité et la fiabilité des instruments laissent croire que l'approximation de la réalité est assez juste. Considérant cette dernière remarque, il semble que le programme d'intégration permet à l'élève à risque de mieux s'intégrer au collège et de développer des compétences personnelles favorables à sa réussite future.[1]

Le groupe d'élèves à risque sans encadrement présente un profil qui fait réfléchir sur l'intégration aux études collégiales. Le premier trimestre joue un rôle inhibiteur sur l'exploitation des habiletés sociales de l'élève à risque et lui fait vivre plus d'anxiété. Sa préparation aux examens devient moins efficace. Ce premier trimestre semble aussi contribuer à augmenter le sentiment de confusion que vit l'élève dans sa recherche d'identité. Sachant que les élèves qui participent à cette étude fréquentent un collège sélectif et donc ne sont pas nécessairement les plus démunis, ce profil fait réfléchir sur l'utilité de la structure régulière pour intégrer l'élève à risque dans son nouveau milieu d'études. Ou bien, est-il perspicace de croire que ce profil soit intrinsèque à l'intégration collégiale ? Une étude longitudinale et comparative entre des élèves à risque et des élèves forts pourrait permettre de répondre à cette question.

Le second objectif général du programme d'intégration est de permettre à l'élève d'améliorer sa réussite scolaire. La prochaine section tente de vérifier cet objectif.

3.1.2 Les effets du PIC sur la réussite de l'élève

Dans le but d'évaluer les effets du programme d'intégration sur la réussite, les données des élèves des cohortes de 89 et de 90 sont analysées. Bien que ce rapport évalue principalement la portée de la version 89 du programme d'intégration, nous croyons utile d'intégrer, dans l'analyse des indicateurs scolaires et du cheminement scolaire, les effets de la deuxième version du programme (édition 90). Au chapitre 1, nous présentons une brève synthèse des procédures de dépistage et du contenu du programme de l'automne 1990. Les principaux

---

1 Au plan du développement personnel de l'élève, les résultats de l'analyse prétest/post-test de la cohorte de 1990 sont illustrés à l'annexe 3.2. Ils tendent à confirmer les résultats obtenus en 1989 même si le devis expérimental et les inventaires psychométriques sont partiellement différents.

changements apportés font évidemment suite aux recommandations conséquentes à l'évaluation de l'édition 89. Les résultats de la cohorte 90 présentés dans les sections qui vont suivre découlent donc d'une édition nouvelle du programme d'intégration.

Telle que définie au chapitre 2, l'analyse de l'incidence du PIC sur le rendement scolaire repose sur cinq **indicateurs généraux** (moyenne générale, taux de réussite, cote Z, pourcentages d'abandons et d'échecs) recueillis pendant les quatre premiers trimestres du collégial. Pour les deux premiers trimestres, des **indicateurs spécifiques** à certains cours suivis par les deux groupes d'élèves sont également étudiés (moyenne, pourcentage d'échecs et pourcentage d'abandons). Ces données sont analysées trimestre par trimestre, d'abord pour les élèves provenant de la cohorte de 89 et ensuite pour ceux de la cohorte de 90. À la section 3.1.2.5, les données cumulatives sont présentées et permettent de faire le point sur l'influence du PIC sur la réussite scolaire.

Dans la description des groupes contrôle et expérimental de la cohorte 89, les élèves du premier groupe présentent une moyenne pondérée au secondaire supérieure à celle des élèves du second groupe. Cette différence s'explique en partie par une proportion plus importante d'élèves de Sciences (ceux-ci présentent des dossiers scolaires supérieurs) dans le groupe contrôle et d'élèves de Sciences humaines dans le groupe expérimental (tableau 2.1). Pour contrôler cet effet dans l'analyse du rendement scolaire et ainsi mieux juger des différences de groupe, neuf sujets (quatre élèves de Sciences du groupe expérimental et cinq élèves de Sciences humaines du groupe contrôle), choisis de façon aléatoire en fonction de leur appartenance au groupe et au programme, sont mis de côté dans le traitement des données. Cette stratégie nous permet de comparer deux groupes d'élèves qui, à leur entrée au collège, présentent un rendement similaire. En effet, des analyses identiques à celles présentées dans la section 2.2.3 montrent que les TRP (74,8 vs 74,7 ; $t(143) = 0,14$, n.s.) et les MPS (74,5 vs 75,2 ; $t(144) = 0,95$, n.s.) sont les mêmes pour les deux groupes étudiés.

Cette stratégie s'applique lorsque les groupes expérimental et contrôle sont comparés dans leur ensemble. Une comparaison en fonction des programmes ou du genre de l'élève peut cependant présenter des biais. Le groupe expérimental pourrait, par exemple, contenir des élèves forts dans certains programmes, plus forts que ceux du groupe contrôle (ou encore l'inverse). Pour permettre une analyse juste des effets du programme d'intégration sur le rendement scolaire, toutes les comparaisons qui ne portent pas sur l'ensemble des élèves seront interprétées en fonction de la moyenne des MPS de chaque groupe de comparaison.

L'équivalence du rendement scolaire au secondaire des groupes expérimental et contrôle de la cohorte 90 constitue également une condition préalable à l'analyse de l'impact du PIC 90 sur le rendement au collège. À l'annexe 3.1, nous présentons la description des groupes étudiés

de même que leur cote finale du secondaire. Comme il est possible de le constater, la cote finale des élèves des groupes expérimental et contrôle est équivalente (t (155) = -0,88, n.s.). Les écarts de rendement observés entre les deux groupes au collège ne pourront donc pas être attribuables au rendement scolaire antérieur.

3.1.2.1 L'effet du PIC après le premier trimestre

Les tableaux 3.3 et 3.4 présentent les statistiques de rendement scolaire en fonction du programme d'études et du genre de l'élève pour les élèves de la cohorte 89. Le tableau 3.5 est réservé aux statistiques spécifiques obtenues dans les cours communs suivis par les groupes expérimental et contrôle au premier trimestre. Les tableaux 3.6, 3.7 et 3.8 présentent les mêmes statistiques mais cette fois pour les élèves de la cohorte 90. Le lecteur doit garder en tête que ces statistiques sont teintées des expériences différentes vécues par les groupes respectifs (cheminement traditionnel vs programme d'intégration). L'analyse de variance pour un plan à deux facteurs (groupe X programme ou groupe X genre) est utilisée pour tester les écarts de moyenne. Le Khi carré permet de tester les différences de proportion (%) entre les groupes. Le test t de Student sert à comparer les moyennes entre les cours communs des groupes contrôle et expérimental. Les statistiques rapportées dans cette section ne portent que sur les effets groupe : groupe X programme et groupe X genre. Pour simplifier la présentation, nous ne rapportons que les preuves statistiques relatives à l'effet groupe (contrôle vs expérimental).

Résultats

Comme l'indique les encadrés du tableau 3.3, les élèves du programme d'intégration obtiennent, au premier trimestre, un taux de réussite ($F(1,143) = 2,93$, $p = 0,08$) et une moyenne générale ($F(1,147) = 16,34$, $p < 0,001$) supérieurs à ceux du groupe contrôle. Le pourcentage de cours échoués et abandonnés est presque trois fois moindre dans le groupe expérimental ($\chi^2 = 21,4$, $p < 0,001$).

L'effet général observé en faveur du groupe expérimental se répète lorsque l'analyse tient compte du programme (tableau 3.3) et du genre de l'élève (tableau 3.4). Que l'élève soit en Sciences, en Sciences humaines ou en Techniques administratives, s'il fait partie du groupe d'intégration, il présente dans l'ensemble un meilleur dossier scolaire (MG et TR supérieurs et pourcentage inférieur de cours abandonnés et échoués). Les élèves de Sciences humaines sans mathématique du groupe expérimental sont les seuls à présenter un critère de réussite moins élevé que leur groupe contrôle correspondant. L'analyse en fonction du genre de l'élève (tableau 3.4) nous apprend que les garçons et les filles du groupe expérimental atteignent des seuils de réussite supérieurs (sur tous les critères) à ceux atteints par leur

groupe contrôle correspondant. Aussi, de façon générale, les filles présentent un dossier scolaire supérieur à celui des garçons.

Tableau 3.3
Statistiques générales du rendement scolaire du premier trimestre (A89) de la cohorte 1989 selon le groupe étudié et le programme d'études

	GROUPE EXPÉRIMENTAL					GROUPE CONTRÔLE				
	200.01	[1] 300.10	[2] 300.11	410.00	**Total**	200.01	300.10	300.11	410.00	**Total**
TR	94,0	75,2	86,2	89,5	**86,2**	83,2	78,8	76,2	77,1	**78,8**
MG	78,4	69,4	69,4	70,7	**72,0**	67,0	65,1	66,5	63,0	**65,4**
ÉC (%)	2,8	3,7	7,8	8,7	**5,8**	5,0	15,0	14,3	21,4	**13,9**
AB (%)	2,8	1,9	1,8	1,4	**2,0**	7,2	6,0	9,5	1,4	**6,0**
MPS	85,2	70,6	71,6	70,5	**74,5**	84,2	71,6	73,2	71,6	**75,2**

[1] Les élèves du programme 600.00 (Lettres) sont regroupés avec ceux du programme 300.10 (Sciences humaines sans math).

[2] Les élèves du programme 400.01 (Sciences de l'administration) sont regroupés avec ceux du programme 300.11 (Sciences humaines avec math).

Tableau 3.4
Statistiques générales du rendement scolaire du premier trimestre (A89) de la cohorte 1989 en fonction du groupe étudié et du sexe de l'élève

	GROUPE EXPÉRIMENTAL		GROUPE CONTRÔLE	
	GARÇONS	FILLES	GARÇONS	FILLES
TR	85,4	86,5	75,8	84,3
MG	70,2	75,0	64,1	67,2
ÉC (%)	7,5	4,0	16,9	10,7
AB (%)	2,5	1,6	7,4	5,0
MPS	74,4	77,1	75,6	78,2

Tableau 3.5
Statistiques du rendement scolaire du premier trimestre (A89) de la cohorte 89 en fonction du groupe étudié et de cours spécifiques

		GROUPE EXPÉRIMENTAL		GROUPE CONTRÔLE	
Philosophie (340-101)					
	Moyenne	80,9	(n = 69)	69,5	(n = 68)
	Échecs (%)	7,8		14,7	
	Abandons (%)	1,2		0,0	
	MPS	75,7		76,9	
Français (601-302)					
	Moyenne	70,1	(n = 77)	67,8	(n = 68)
	Échecs (%)	11,7		11,8	
	Abandons (%)	1,2		3,0	
	MPS	75,9		77,0	
Mathématique (201-103)					
	Moyenne	64,1	(n = 22)	64,1	(n = 30)
	Échecs (%)	18,2		23,3	
	Abandons (%)	2,5		3,0	
	MPS	84,9		84,0	
Comptabilité (410-110)					
	Moyenne	53,6	(n = 9)	58,7	(n = 12)
	Échecs (%)	44,0		25,0	
	Abandons (%)	10,0		0,0	
	MPS	70,8		71,8	

Une analyse des cours communs suivis par les deux groupes de la cohorte 89 précise l'effet du programme d'intégration sur la réussite scolaire (tableau 3.5). En philosophie (340-101), à moyenne pondérée équivalente ($t\ (141) = 0,82$, n.s.), les élèves du groupe expérimental présentent une note moyenne supérieure à celle du groupe contrôle ($t\ (145) = 5,25$, $p < 0,001$). De plus, il y a deux fois plus d'échecs dans le groupe contrôle ($\chi^2 = 17,5$, $p < 0,001$). En français (601-302), avec une moyenne pondérée au secondaire légèrement inférieure, le groupe expérimental obtient une note moyenne légèrement supérieure. Cet écart n'est cependant pas significatif. Les pourcentages d'abandons et d'échecs sont à peu près les mêmes dans les deux groupes. En mathématique (201-103), à moyenne pondérée équivalente ($t\ (50) = 0,69$, n.s.), les élèves du groupe d'intégration obtiennent une note moyenne identique à celle obtenue par le groupe contrôle. Cependant, le pourcentage de cours non réussis est plus important dans le groupe contrôle (écart n.s.). Ce sont surtout les échecs qui contribuent à hausser ce pourcentage. En comptabilité (410-110), l'effet contraire est observé. Ce cours est échoué et abandonné dans une proportion plus importante pour le groupe d'intégration (écart n.s.). Leur note moyenne est inférieure au groupe contrôle (écart

n.s.) même en dépit d'une MPS équivalente (t (19) = 0,36, n.s.). Il faut noter que pour plusieurs comparaisons, l'écart statistique n'est pas significatif (n.s.) en raison de la petitesse des échantillons.

Les tableaux 3.6, 3.7 et 3.8 présentent les mêmes statistiques mais cette fois pour les élèves provenant de la cohorte 90. À cote finale équivalente, les élèves du programme d'intégration obtiennent un taux de réussite ($F (1,151) = 14,9$, $p < 0,001$), une moyenne générale ($F (1,151) = 27,5$, $p < 0,001$) et une cote Z ($F (1,151) = 14,5$, $p < 0,001$) supérieurs à ceux obtenus par les élèves du groupe contrôle (encadrés du tableau 3.6). De plus, le pourcentage de cours échoués et abandonnés est deux fois moins important dans le groupe expérimental ($\chi^2 = 31,2$, $p < 0,001$). Ces effets sont observés quel que soit le programme dans lequel l'élève chemine (tableau 3.6) et tant chez les garçons que chez les filles (tableau 3.7).

Tableau 3.6
Statistiques générales du rendement scolaire du premier trimestre (A90) de la cohorte 90 selon le groupe étudié et le programme d'études

	GROUPE EXPÉRIMENTAL				GROUPE CONTRÔLE			
	200.01	300.00	400.01 600.00	**Total**	200.01	300.00	400.01 600.00	**Total**
TR	85,4	89,2	83,0	**86,9**	66,5	79.5	69,8	**73,4**
MG	71,3	72,8	70,3	**71,9**	60,5	64,8	60,9	**62,6**
ÉC (%)	10,7	7,8	10,3	**9,0**	21,7	16,0	17,0	**17,6**
AB (%)	3,9	2,9	6,8	**4,1**	12,2	4,5	12,9	**8,9**
Z	-0,10	-0,20	-0,26	**-0,20**	-0,84	-0,80	-0,85	**-0,85**
CF	77,3	69,9	70,2	**71,3**	76,6	70,8	70,8	**72,0**

Tableau 3.7
Statistiques générales du rendement scolaire du premier trimestre (A90) de la cohorte 90 selon le groupe étudié et le sexe de l'élève

	GROUPE EXPÉRIMENTAL		GROUPE CONTRÔLE	
	GARÇONS	FILLES	GARÇONS	FILLES
TR	82,1	91,2	68,7	78,1
MG	68,7	74,8	60,3	64,8
ÉC (%)	14,9	3,7	19,7	15,6
AB (%)	3,0	5,1	11,6	6,3
Z	-0,4	0,02	-0,9	-0,85
CF	71,6	71,1	72,8	71,2

Tableau 3.8
Statistiques de rendement scolaire du premier trimestre (A90) de la cohorte 90 selon le groupe étudié et certains cours

		GROUPE EXPÉRIMENTAL		GROUPE CONTRÔLE	
Philosophie (340-101)					
	Moyenne[a]	81,1	(n = 80)	66,6	(n = 76)
	ÉC %	1,25		13,2	
	AB %	2,5		0,0	
	CF	71,3		72,1	
Français (601-302)					
	Moyenne	67,2	(n = 80)	62,9	(n = 73)
	ÉC %	16,25		22,0	
	AB %	3,75		1,4	
	CF	71,2		72,2	
Mathématique (201-103)					
	Moyenne	58,3	(n = 25)	55,6	(n = 35)
	ÉC %	28,0		40,0	
	AB %	24,0		22,9	
	CF	75,3		74,0	
Sciences (202-101, 203-101 et 203-111)[b]					
	ÉC %	35,7	(n = 14)	39,0	(n = 18)
	AB %	14,3		50,0	
	CF	76,9		76,9	

a) Les moyennes sont calculées à partir de l'ensemble des résultats des élèves qui n'ont pas abandonné le cours.
b) Parce que les statistiques des élèves de Sciences proviennent de différents cours, la moyenne n'est pas calculée.

L'analyse de quatre cours communs aux groupes expérimental et contrôle de la cohorte 90 (tableau 3.8) suggère que les élèves du PIC obtiennent de meilleures notes en philosophie ($t_{ajusté}$ (111,35) = 6,3, $p < 0,001$), en français ($t_{ajusté}$ (122,09) = 1,88, $p < 0,07$) et en mathématique (écart n.s.). De plus, dans les quatre cours communs aux deux groupes, le pourcentage de cours non réussis est moins important pour les élèves du groupe expérimental. Ces différences de proportions sont significatives pour deux des cours analysés (philosophie : $\chi^2 = 4,5$, $p < 0,05$; sciences :$\chi^2 = 5,9$, $p < 0,05$).

Interprétation

Le portrait général des résultats montre que le groupe d'intégration obtient un rendement scolaire supérieur à celui du groupe contrôle. Ce portrait est, à peu de choses près, toujours le même quels que soient le genre et le programme d'études de l'élève. Les cours communs sont généralement mieux réussis par le groupe d'intégration qui chemine dans le secteur général. Chez les élèves du secteur professionnel, présents dans la cohorte 89, la situation est différente. Cinq des neuf élèves de Techniques administratives participant au programme d'intégration à l'automne 1989 abandonnent ou échouent leur cours de concentration (comptabilité). Bien que ce résultat soit basé sur un petit échantillon, il fait réfléchir sur l'adéquation de ce programme d'intégration pour les élèves du secteur professionnel. Il faut cependant noter que les élèves inscrits en Techniques administratives à l'automne 1989 et participant au PIC ont un rendement scolaire global plus positif que celui des élèves du groupe contrôle.

Les écarts de réussite favorisant le groupe expérimental sont observés pour les deux cohortes. Il y a donc une certaine stabilité dans l'effet du PIC sur le rendement scolaire du premier trimestre. À ce stade-ci, il est cependant difficile de porter un jugement global sur l'efficacité du programme d'intégration à améliorer la réussite scolaire de l'élève. La réussite des groupes expérimentaux et contrôles au premier trimestre repose sur des expériences différentes (l'intervention) mais également, dans le cas des élèves de Sciences principalement, sur un curriculum différent (la charge de cours, la nature des cours, etc.). Par exemple, les cours de physique et de chimie suivis par le groupe contrôle de la cohorte de 89 sont remplacés par deux cours complémentaires (cours d'intégration) pour le groupe expérimental. Dans le cadre de l'évaluation d'un programme d'aide à l'apprentissage, de nombreux facteurs ne peuvent être contrôlés qu'à long terme (ex. : l'équivalence dans les charges de cours). Il devient donc important de vérifier si les écarts de réussite se maintiennent ou s'accentuent après le premier trimestre.

La comparaison des statistiques obtenues dans les cours communs aux groupes expérimentaux et contrôles permet une évaluation plus fiable de l'impact du PIC au premier trimestre. Pour un même cours (ex. : contenu identique, charge équivalente), si des

différences de rendement sont observées entre les groupes, il est plausible de les attribuer en partie à l'intervention (ex. : les attitudes de l'enseignant, son approche méthodologique, la connaissance qu'il possède des élèves par la concertation). L'analyse du rendement des élèves dans les cours spécifiques aux deux groupes suggère que les élèves du PIC réussissent mieux que les élèves des groupes contrôles (surtout pour la cohorte 90). Ce premier bilan laisse donc croire que le programme a des effets manifestes sur la réussite des cours obligatoires et de certains cours de concentration.

Les résultats analysés dans cette section confirment que le programme d'intégration fait vivre plus de succès à l'élève au premier trimestre. L'analyse des critères de réussite pour les trimestres subséquents permettra de dresser un profil beaucoup plus fidèle de l'intégration scolaire et de la réussite de ces élèves aux études collégiales.

3.1.2.2 L'effet du PIC après le deuxième trimestre

Les tableaux 3.9 et 3.10 présentent les statistiques de rendement scolaire au deuxième trimestre pour les élèves de la cohorte 89 en fonction du programme d'études et du genre. Le tableau 3.11 décrit les statistiques spécifiques aux cours communs suivis par les groupes expérimental et contrôle. Les tableaux 3.12, 3.13 et 3.14 exposent les mêmes statistiques mais cette fois pour les élèves de la cohorte 90. Le même devis d'analyse que celui défini dans la section 3.1.2.1 est utilisé.

Résultats

De façon générale, les élèves du PIC 89 obtiennent un TR (82,7 vs 80,5) et une MG (67,8 vs 66,4) légèrement supérieurs à ceux du groupe contrôle (encadrés du tableau 3.9). Aussi, la proportion de cours non réussis (échoués et/ou abandonnés) est plus importante dans ce dernier groupe (19,4 % vs 17,3 %). Cependant, ces écarts ne sont pas statistiquement significatifs. Une analyse des TR en fonction du programme d'études montre que, parmi les élèves du PIC, ce sont les élèves de Sciences et de Techniques administratives qui se différencient le plus de leur groupe contrôle respectif. Les élèves de Sciences obtiennent de meilleurs résultats (86,7 vs 78) alors que la situation est inverse pour les élèves de Techniques administratives (76,9 vs 83,2).

Tableau 3.9
Statistiques générales du rendement scolaire du deuxième trimestre (H90) de la cohorte 89 selon le groupe étudié et le programme d'études

	GROUPE EXPÉRIMENTAL					GROUPE CONTRÔLE				
	200.01	[1] 300.10	[2] 300.11	410.00	**Total**	200.01	300.10	300.11	410.00	**Total**
TR	86,7	84,3	79,5	76,7	**82,7**	78,0	83,6	75,4	83,2	**80,5**
MG	71,1	68,8	64,7	64,1	**67,8**	66,6	67,9	63,0	64,7	**66,4**
ÉC (%)	7,2	7,4	13,0	10,5	**10,4**	8,9	11,0	14,3	9,7	**10,2**
AB (%)	6,5	4,4	7,5	0,0	**6,8**	13,1	5,2	9,5	6,9	**9,2**
MPS	85,2	70,6	71,6	70,5	**74,5**	84,2	71,6	73,2	71,6	**75,2**

[1] Les élèves du programme 600.00 (Lettres) sont regroupés avec ceux du programme 300.10 (Sciences humaines sans math).

[2] Les élèves du programme 400.01 (Sciences de l'administration) sont regroupés avec ceux du programme 300.11(Sciences humaines avec math).

L'analyse du tableau 3.10 montre que les TR et MG des garçons des groupes expérimental et contrôle sont équivalents. D'autre part, les filles du groupe d'intégration ont un taux de réussite et une moyenne générale légèrement supérieurs (écarts n.s.) et échouent et abandonnent moins de cours que les filles du groupe témoin.

Tableau 3.10
Statistiques générales du rendement scolaire du deuxième trimestre (H90) de la cohorte 89 en fonction du groupe étudié et du sexe de l'élève

	GROUPE EXPÉRIMENTAL		GROUPE CONTRÔLE	
	GARÇONS	FILLES	GARÇONS	FILLES
TR	78,7	87,6	78,5	82,4
MG	64,4	71,2	64,3	68,4
ÉC (%)	13,0	5,8	12,4	8,1
AB (%)	8,4	6,6	8,9	8,5
MPS	74,4	77,1	75,6	78,2

Le tableau 3.11 présente les résultats aux cours communs suivis par les élèves des groupes contrôle et expérimental au deuxième trimestre. En philosophie (340-201), avec une moyenne pondérée légèrement inférieure (75,7 vs 76,9), les élèves du groupe d'intégration obtiennent une moyenne supérieure à celle de leur groupe contrôle (73,8 vs 69,5 ; n.s.) mais la proportion de cours non réussis est aussi supérieure (10,6 vs 7,6 ; n.s.). En français (601-202), à moyenne pondérée équivalente, le groupe contrôle présente une moyennne légèrement supérieure (68 vs 66 ; n.s.) et une proportion de cours non réussis légèrement inférieure (17,5 vs 18,6 ; n.s.). Comme les mentions l'indiquent, la plupart de ces écarts ne sont pas significatifs.

Les données de la partie inférieure du tableau 3.11 ne sont présentées qu'à titre exploratoire. L'effectif dans certains groupes étant très petit, elles sont sujettes à trop de variations pour pouvoir tirer des conclusions valables. Soulignons simplement que pour la majorité des comparaisons, les moyennes sont plus élevées et le pourcentage de cours non réussis (PÉC+PAB) est plus faible chez le groupe expérimental. Remarquons également qu'en physique 101, il y a moins d'abandons et d'échecs dans le groupe expérimental même si ce groupe est comparé à un groupe d'élèves qui reprennent le cours à cause d'un abandon ou d'un échec précédent.

Tableau 3.11

Statistiques du rendement scolaire du deuxième trimestre (H90) de la cohorte 1989 en fonction du groupe étudié et de cours spécifiques

		GROUPE EXPÉRIMENTAL		GROUPE CONTRÔLE	
Philosophie 340-201					
	Moyenne	73,8	(n = 76)	69,5	(n = 66)
	Échecs (%)	10,6		6,1	
	Abandons (%)	0,0		1,5	
	MPS	75,7		78,5	
Français 601-202					
	Moyenne	66,0	(n = 75)	68,0	(n = 63)
	Échecs (%)	17,3		12,7	
	Abandons (%)	1,3		4,8	
	MPS	76,1		78,3	
Comptabilité 410-110					
	Moyenne	49,7	(n = 3)	48,0	(n = 4)
	Échecs (%)	33,0		50,0	
	Abandons (%)	0,0		0,0	
	MPS	75,3		71,8	
Mathématique 201-103					
	Moyenne	63,3	(n = 14)	57,3	(n = 16)
	Échecs (%)	14,3		31,3	
	Abandons (%)	42,9		25,0	
	MPS	76,4		79,6	
Physique 203-101				A89[a]	
	Moyenne	66,8	(n = 11)	62,0	(n = 13)
	Échecs (%)	9,1		23,1	
	Abandons (%)	45,5		38,5	
	MPS	86,0		84,8	
Physique 203-101					
	Moyenne	66,8	(n = 11)	55,1	(n = 15)
	Échecs (%)	9,1		33,3	
	Abandons (%)	45,5		33,3	
	MPS	86,0		85,3	
Chimie 202-101				A89[a]	
	Moyenne	70,6	(n = 16)	59,4	(n = 27)
	Échecs (%)	12,5		22,2	
	Abandons (%)	0,0		22,2	
	MPS	85,8		85,6	
Chimie 202-101					
	Moyenne	70,6	(n = 16)	66,0	(n = 3)
	Échecs (%)	12,5		0,0	
	Abandons (%)	0,0		0,0	
	MPS	85,8		84,7	

a) Comparaison du rendement selon la première inscription à ce cours indépendamment de la session.

Les tableaux 3.12, 3.13 et 3.14 présentent les mêmes statistiques mais cette fois pour les élèves provenant de la cohorte 90. À cote finale équivalente, les élèves du programme d'intégration obtiennent, au deuxième trimestre, un taux de réussite (écart n.s.), une moyenne générale ($F(1,135) = 2,9$, $p < 0,10$) et une cote Z ($F(1,135) = 5,2$, $p < 0,05$) supérieurs à ceux obtenus par les élèves du groupe contrôle (encadrés du tableau 3.12). De plus le pourcentage de cours échoués et abandonnés est presque une fois et demie moins important dans le groupe expérimental ($\chi^2 = 3,9$, $p < 0,05$).

Tableau 3.12
Statistiques générales du rendement scolaire du deuxième trimestre (H91) de la cohorte 90 selon le groupe étudié et le programme d'études

	GROUPE EXPÉRIMENTAL				GROUPE CONTRÔLE			
	200.01	300.00	400.01 600.00	**Total**	200.01	300.00	400.01 600.00	**Total**
TR	78,9	83,9	78,0	**82,3**	73,8	77,7	78,9	**77,1**
MG	65,8	68,9	64,8	**67,2**	62,2	63,8	65,9	**64,1**
ÉC (%)	11,9	10,1	17,0	**12,2**	23,5	16,2	11,2	**16,4**
AB (%)	6,5	5,9	4,4	**5,6**	4,1	6,6	8,0	**6,5**
Z	-0,27	-0,32	-0,52	**-0,36**	-0,59	-0,7	-0,47	**-0,62**
CF	77,2	68,8	70,0	**70,5**	76,5	70,7	68,0	**71,3**

Tableau 3.13
Statistiques générales du rendement scolaire du deuxième trimestre (H91) de la cohorte 90 selon le groupe étudié et le sexe de l'élève

	GROUPE EXPÉRIMENTAL		GROUPE CONTRÔLE	
	GARÇONS	FILLES	GARÇONS	FILLES
TR	76,1	88,6	72,5	80,7
MG	63,2	71,8	62,1	66,0
ÉC (%)	17,3	6,6	21,0	11,9
AB (%)	6,6	4,5	6,5	6,4
Z	-0,59	-0,11	-0,68	-0,57
CF	71,2	69,9	72,8	69,7

Tableau 3.14
Statistiques de rendement scolaire du deuxième trimestre (H91)
de la cohorte 1990 selon le groupe étudié et certains cours spécifiques

		GROUPE EXPÉRIMENTAL		GROUPE CONTRÔLE	
Philosophie (340-201)					
	Moyenne[a]	70,9	(n = 76)	64,6	(n = 65)
	ÉC %	13,2		21,5	
	AB %	1,3		7,7	
	CF	70,4		72,3	
Français (601-202)					
	Moyenne	70,6	(n = 57)	67,1	(n = 56)
	ÉC %	5,3		10,7	
	AB %	5,3		0,6	
	CF	71,0		72,0	
Mathématique (201-103)					
	Moyenne	65,4	(n = 9)	58,5	(n = 16)
	ÉC %	14,3		25,0	
	AB %	22,2		18,8	
	CF	73,1		73,8	
Sciences (202-101 et 203-101)[b]					
	ÉC %	42,8	(n = 14)	50,0	(n = 10)
	AB %	21,4		0,0	
	CF	77,5		77,3	

a) Les moyennes sont calculées à partir de l'ensemble des résultats des élèves qui n'ont pas abandonné le cours.
b) Parce que les statistiques des élèves de Sciences proviennent de différents cours, la moyenne n'est pas calculée.

Lorsque l'analyse tient compte du genre de l'élève (tableau 3.13), les écarts se maintiennent et pour les garçons et pour les filles mais ils sont plus importants pour ces dernières. Pour la cohorte 90, le PIC semble donc avoir un effet au deuxième trimestre plus important chez les filles que chez les garçons.

Le tableau 3.14 présente les résultats obtenus dans les cours communs suivis par les élèves des groupes expérimental et contrôle. Les élèves du groupe expérimental obtiennent de meilleurs résultats que ceux du groupe contrôle en philosophie ($t(133) = 2,6$, $p < 0,05$), en français ($t(106) = 2,1$, $p < 0,05$) et en mathématique (écart n.s.). De plus, moins d'élèves échouent ou abandonnent le cours de philosophie ($\chi^2 = 4,6$, $p < 0,05$). D'autre part, il y a un peu plus d'élèves dans le groupe expérimental qui ne réussissent pas leurs cours de sciences au deuxième trimestre (n.s.).

Interprétation

L'analyse des indicateurs généraux recueillis au deuxième trimestre suggère en partie que le PIC continue d'influencer favorablement le rendement scolaire des élèves même si ces derniers ne sont plus encadrés. Pour les élèves de la cohorte 89, le groupe expérimental a tendance à mieux performer mais les écarts rapportés sont souvent trop faibles pour atteindre des seuils acceptables de signification statistique. Une analyse du rendement scolaire en fonction du genre permet cependant de nuancer les résultats. Les filles du PIC présentent un rendement scolaire supérieur à celui des filles du groupe témoin alors que chez les garçons, il n'y a aucune différence. Pour la cohorte 89, les effets du PIC au deuxième trimestre ne sont donc manifestes que chez les filles.

Pour les élèves de la cohorte 90, les écarts de réussite entre les groupes sont plus nets. Même en présentant une cote finale légèrement inférieure, le groupe participant au PIC obtient de meilleurs résultats scolaires au deuxième trimestre et échoue et abandonne moins de cours. De plus, comme le suggèrent les cotes Z, les élèves de ce groupe, comparativement aux élèves du groupe contrôle, ont tendance à obtenir des résultats scolaires beaucoup plus près de la moyenne des groupes-cours. D'autre part, la tendance qu'aurait le PIC à influencer plus fortement la réussite des filles que celle des garçons se confirme auprès de la cohorte 90. Comme le montrent les résultats du tableau 3.13, les écarts de réussite entre les groupes expérimental et contrôle sont plus importants pour les filles tout en étant présents aussi chez les garçons (différemment de ce qui est observé en 89).

L'analyse des résultats scolaires obtenus dans les cours obligatoires ne permet pas de dégager des tendances claires. Par exemple, les élèves des groupes expérimentaux provenant des deux cohortes réussissent mieux leurs cours de philosophie au deuxième trimestre mais n'obtiennent pas de meilleurs résultats en français que les élèves des groupes contrôles. Il semble que les résultats soient tout aussi peu concluants pour ce qui est des cours de concentration. Certains cours de sciences au deuxième trimestre sont mieux réussis par les élèves qui participent au PIC (ex. : les cours de physique pour les élèves de 89) et d'autres sont plus souvent échoués ou abandonnés (ex. : les cours de chimie 202-101 et de physique 203-101 pour les élèves de 90). Il faut ici préciser que plus l'analyse se veut spécifique à un cours, plus l'influence des variables particulières au cours (ex. : attitude de l'enseignant, dynamique de la classe, méthodologie d'enseignement) peut intervenir pour expliquer la réussite de l'élève. Nous pensons donc que les indicateurs généraux (M, TR, % ÉC, % AB et Z) constituent des indices plus stables des compétences de l'élève à réussir ses études collégiales.

En conclusion, deux éléments se dégagent de l'interprétation des effets du PIC au deuxième trimestre. Premièrement, l'édition 90 du programme d'intégration a un effet plus important sur le rendement scolaire des élèves. Ce constat n'est pas surprenant considérant les impondérables qui accompagnent l'implantation d'une intervention comme le PIC. Les premières années de vie d'un programme sont souvent accompagnées d'ajustements à tous les niveaux de fonctionnement. Nous précisons ici ces améliorations pour bien faire valoir les effets positifs de la deuxième édition du programme d'intégration.

D'abord, suite aux recommandations formulées par les intervenants du PIC à l'automne 1989, une fiche de dépistage est construite résumant les résultats obtenus au TRAC et à une nouvelle mesure, la Mesure des Acquis Précollégiaux (Larose & Roy, 1992). À notre avis, l'ajout des facteurs liés à l'orientation et au domaine social permet d'améliorer considérablement le dépistage des élèves à risque et l'adéquation entre les cours offerts et leurs besoins exprimés via la fiche de dépistage. De plus, la tenue en juin 1990 d'une réunion au cours de laquelle les élèves sont informés des composantes du programme, de ses objectifs et des indices qui permettent de croire en son efficacité est un changement important. Cette réunion semble être une étape déterminante dans une démarche réussie d'intégration des élèves à une intervention d'aide à l'apprentissage.

Ensuite, certaines modifications sont apportées au programme. Au lieu d'imposer trois cours d'intégration aux élèves dépistés, nous leur proposons le choix de deux cours parmi trois. Ce choix est fait en fonction des résultats présentés dans la fiche de dépistage et l'élève a la responsabilité d'endosser ce choix, de le modifier ou de refuser simplement de participer au PIC. Quant aux encadrements, la stabilité et l'homogénéité dans les groupes sont réduites. En ce sens, d'un cours du programme d'intégration à l'autre, les mêmes élèves ne se retrouvent pas systématiquement ensemble. Sur le plan organisationnel, une réunion hebdomadaire prévue dans la tâche des enseignants se tient tous les lundis matin pendant le trimestre d'automne. Cette réunion permet de déterminer des objectifs communs, de fournir plus de soutien aux intervenants et d'accentuer la concertation.

Finalement, les enseignants et enseignantes s'engagent dans cette deuxième édition du PIC, pour la plupart, avec une année d'expérience auprès de la clientèle à risque. De plus, leur participation à des *Performa* touchant le tutorat et la cohérence des objectifs de formation pendant l'hiver 1990 contribue sans doute au développement de compétences et de la cohésion chez les membres de l'équipe.

Ces différences d'impact des éditions 89 et 90 font ressortir l'importance de mettre en place des évaluations à long terme et également de planifier une préexpérimentation des interventions avant d'en évaluer formellement leurs effets.

Le deuxième élément ressortant de l'interprétation concerne le fait que les filles semblent tirer un plus grand profit des cours et des encadrements fournis par le programme. La participation à un programme d'aide à l'apprentissage implique manifestement la présence de valeurs chez les élèves aidés. Ces derniers doivent croire que le milieu peut les aider dans la résolution de problèmes spécifiques à leur intégration au collégial. En fonction de l'expérience vécue dans le PIC et en fonction d'observations faites dans certaines recherches (Larose & Roy, 1992 ; Larose & Roy, en préparation), nous croyons que les filles progressent au collège en exploitant assez aisément l'aide extérieure comparativement aux garçons. Ces derniers acceptent moins de se faire aider et n'en voient pas l'utilité. Les garçons perçoivent que le recours au soutien des autres est signe de faiblesse et peut affecter leur image personnelle vis-à-vis autrui. À la limite accorder plus de priorité à leurs études pourrait les exclure de leur groupe d'appartenance. Nous croyons que ces différences entre garçons et filles sont importantes dans l'organisation de l'aide à l'apprentissage puisque ce concept s'harmonise beaucoup plus à ce que vivent quotidiennement les filles qu'au vécu des garçons. Cette question revêt d'autant plus d'importance sachant que les garçons sont beaucoup plus nombreux dans la population d'élèves à risque (Miller, Finley & McKinley, 1990 ; Larose & Roy, 1992).

3.1.2.3 L'effet du PIC après le troisième trimestre

Pour les données des troisième et quatrième trimestres, nous n'avons analysé que les indicateurs généraux du rendement scolaire. Plus le cheminement scolaire progresse, moins il devient possible de retracer des cours communs suivis par une proportion significativement importante d'élèves des groupes contrôles et expérimentaux. Les tableaux 3.15 et 3.16 présentent les statistiques de rendement scolaire au troisième trimestre pour les élèves de la cohorte 89 en fonction du programme d'études et du genre. Les tableaux 3.17 et 3.18 exposent les mêmes statistiques mais cette fois pour les élèves de la cohorte 90. Le même devis d'analyse que celui défini dans la section 3.1.2.1 est utilisé.

Résultats

Pour la cohorte 89 (tableaux 3.15 et 3.16), les élèves du groupe expérimental présentent un TR et une MG comparables à ceux des élèves du groupe contrôle (encadrés du tableau 3.15). La proportion de cours non réussis dans les deux groupes est également équivalente (14,4 pour le groupe expérimental et 14,3 pour le groupe contrôle). À noter cependant que les élèves du groupe témoin présentent une MPS supérieure à celle des élèves du groupe expérimental ($t_{ajusté}$ (145,10) = -2,38, $p < 0,05$). Lorsque l'analyse considère l'appartenance au programme d'études, il n'y a pas non plus de différence entre les indicateurs de rendement des groupes contrôle et expérimental. Certains écarts semblent importants mais considérant le peu de sujets, ils n'atteignent pas le seuil de signification.

Tableau 3.15
Statistiques générales du rendement scolaire du troisième trimestre (A90) de la cohorte 89 selon le groupe étudié et le programme d'études

	GROUPE EXPÉRIMENTAL					GROUPE CONTRÔLE				
	200.01	[1] 300.10	[2] 300.11	410.00	**Total**	200.01	300.10	300.11	410.00	**Total**
TR	88,7	86,4	77,8	88,5	**85,1**	88,8	84,8	74,3	83,4	**85,4**
MG	71,6	72,4	64,8	70,1	**69,7**	71,2	70,0	70,4	67,6	**70,1**
ÉC (%)	6,1	6,8	12,9	4,2	**7,9**	5,2	6,1	3,0	11,0	**6,3**
AB (%)	5,5	5,8	8,0	7,1	**6,5**	5,8	8,2	21,6	5, 5	**8,0**
Z	-0,1	-0,2	-0,6	-0,6	**-0,4**	-0,1	-0,4	-0,6	-0,1	**-0,3**
MPS	85,2	70,5	69,1	70,5	**74,9**	84,2	71,6	73,2	71,9	**76,9**

[1] Les élèves du programme 600.00 (Lettres) sont regroupés avec ceux du programme 300.10 (Sciences humaines sans math).

[2] Les élèves du programme 400.01 (Sciences de l'administration) sont regroupés avec ceux du programme 300.11(Sciences humaines avec math).

Tableau 3.16
Statistiques générales du rendement scolaire du troisième trimestre (A90) de la cohorte 89 en fonction du groupe étudié et du sexe de l'élève

	GROUPE EXPÉRIMENTAL		GROUPE CONTRÔLE	
	GARÇONS	FILLES	GARÇONS	FILLES
TR	80,2	91,4	86,9	84,0
MG	66,8	73,3	69,6	70,7
ÉC (%)	11,0	4,0	6,3	6,3
AB (%)	8,2	4,5	6,3	9,5
Z	-0,6	-0,03	-0,4	-0,2
MPS	73,2	77,1	75,6	78,2

L'analyse du rendement scolaire en fonction du genre apporte des nuances à l'interprétation des résultats (tableau 3.16). Au troisième trimestre, les filles du groupe expérimental qui sont encore au collège réussissent mieux que leur groupe contrôle (TR et MG supérieurs et pourcentage inférieur de cours non réussis). Pour leur part, les garçons du groupe expérimental obtiennent des résultats plus faibles que les garçons du groupe contrôle (TR et

MG inférieurs et pourcentage sup[illegible] de cours non réussis). Il faut cependant noter que les garçons du groupe expérimental p[illegible]ent aussi une MPS inférieure à celles des garçons du groupe témoin.

Les résultats de la cohorte 90 sont fort différents. Comme l'indique le tableau 3.17, les élèves du groupe expérimental, quel que soit leur programme (sauf la proportion d'abandon en Sciences humaines et en Sciences de l'administration), réussissent mieux que les élèves du groupe contrôle (encadrés). Ils obtiennent un meilleur TR ($F(1,119) = 4,0$, $p < 0,05$), une MG plus élevée ($F(1,119) = 5,1$, $p < 0,05$) tout en réussissant, en tant que groupe, une proportion plus importante de cours ($\chi^2 = 16,4$, $p < 0,001$).

Tableau 3.17
Statistiques générales du rendement scolaire du troisième trimestre (A91) de la cohorte 90 selon le groupe étudié et le programme d'études

	GROUPE EXPÉRIMENTAL				GROUPE CONTRÔLE			
	200.01	300.00	400.01 600.00	**Total**	200.01	300.00	400.01 600.00	**Total**
TR	75,7	90,4	86,3	**88,6**	62,5	91,5	86,3	**86,6**
MG	67,5	71,9	68,8	**70,9**	61,4	70,4	68,2	**68,7**
ÉC (%)	20,0	4,6	8,9	**6,3**	28,0	5,9	10,8	**9,7**
AB (%)	0,0	3,1	6,7	**3,7**	12,5	2,1	3,9	**3,7**
Z	-0,6	-0,2	-0,2	**-0,2**	-0,9	-0,3	-0,3	**-0,4**
CF	79,2	70,8	70,1	**71,2**	76,2	70,7	73,1	**72,2**

Tableau 3.18
Statistiques générales du rendement scolaire du du troisième trimestre (A91) de la cohorte 90 selon le groupe étudié et le sexe de l'élève

	GROUPE EXPÉRIMENTAL		GROUPE CONTRÔLE	
	GARÇONS	FILLES	GARÇONS	FILLES
TR	83,5	93,5	72,9	82,5
MG	68,6	73,9	63,8	68,0
ÉC (%)	8,9	2,1	16,6	10,4
AB (%)	7,6	4,3	11,7	6,3
Z	-0,4	-0,7	-0,6	-0,5
CF	71,4	70,8	71,8	71,7

Bien que les filles réussissent mieux que les garçons, le tableau 3.18 montre que le rendement scolaire du groupe expérimental au troisième trimestre est supérieur à celui du groupe contrôle tant pour les garçons que pour les filles.

Interprétation

Les résultats scolaires recueillis au troisième trimestre d'études suggèrent que l'édition 90 du programme d'intégration continue d'influencer favorablement la réussite scolaire des élèves qui y participent. Même après trois trimestres, les élèves du PIC qui continuent leurs études collégiales réussissent mieux que les élèves du groupe témoin encore inscrits (les statistiques de persévérance sont décrites à la section 3.1.3). Cette inférence ne peut cependant pas être faite à partir des données des élèves participant à l'édition 89. Dans l'ensemble, le programme ne semble pas avoir d'effet positif sur leurs résultats au troisième trimestre. En fait, plus spécifiquement, les filles semblent profiter du programme alors que les garçons font moins bonne figure que ceux qui ne participent pas au PIC.

Ces résultats confirment ce que nous avons rapporté plus tôt. Il semble que les changements apportés à la deuxième édition du PIC ont une influence positive sur le rendement scolaire des élèves. Comme l'expose brièvement le chapitre 1, ces changements se résument à des améliorations apportées aux procédures de dépistage, au programme lui-même et à l'expertise des enseignants et enseignantes du PIC. Ces améliorations contribuent sans doute à rendre le PIC plus efficace et mieux structuré en fonction des besoins spécifiques des élèves. Ce type d'améliorations provenant souvent de l'évaluation d'une première expérimentation d'un projet il apparaît difficile de démontrer l'efficacité réelle d'un programme d'aide à l'apprentissage s'il n'est pas préexpérimenté.

L'analyse des résultats scolaires des élèves de la cohorte 89 au troisième trimestre suggère un effet positif du programme pour les filles mais un effet négatif pour les garçons. Sans conclure que le PIC 89 a un impact négatif sur la réussite des garçons (puisque ceux-ci réussissent tout de même mieux leur premier trimestre que les garçons du groupe témoin et font aussi bien qu'eux au deuxième trimestre), il n'en demeure pas moins que la première édition du programme ne change pas tellement la destinée des garçons. Il est plausible que les nombreux ajustements survenus pendant l'implantation du PIC dérangent beaucoup plus les garçons que les filles. Il se peut également que le TRAC identifie des dispositions personnelles qui interviennent plus spécifiquement dans la réussite des filles que dans celle des garçons. Cette dernière hypothèse repose en partie sur les résultats récemment obtenus dans une étude traitant de la réussite des élèves à risque. Les sous-échelles du TRAC prédisent en effet plus précisément la réussite scolaire des filles au premier trimestre que celle des garçons (Larose & Roy, 1992). Si cette hypothèse est confirmée, d'autres facteurs contribueraient à prédire spécifiquement la réussite des garçons au collégial. Une

connaissance appropriée de ces facteurs pourrait permettre de structurer des interventions qui répondent mieux aux besoins de la clientèle masculine et d'améliorer ainsi l'incidence du PIC sur le rendement scolaire.

3.1.2.4 L'effet du PIC après le quatrième trimestre

Les tableaux 3.19 et 3.20 présentent les statistiques de rendement scolaire au quatrième trimestre pour les élèves de la cohorte 89 en fonction du programme d'études et du genre. Les tableaux 3.21 et 3.22 exposent les mêmes statistiques mais cette fois pour les élèves de la cohorte 90. Le même devis d'analyse que celui défini dans la section 3.1.2.1 est utilisé.

Résultats

Pour la cohorte de 89, les élèves du groupe expérimental qui sont toujours inscrits au collège obtiennent un TR et une MG équivalents à ceux des élèves du groupe témoin (encadrés du tableau 3.19). Le pourcentage de cours non réussis est légèrement supérieur chez le groupe expérimental mais cette différence n'est pas significative (11,8 % pour le groupe expérimental vs 10,9 % pour le groupe témoin).

Tableau 3.19
Statistiques générales du rendement scolaire du quatrième trimestre (H91) de la cohorte 89 selon le groupe étudié et le programme d'études

	GROUPE EXPÉRIMENTAL					GROUPE CONTRÔLE				
	200.01	[1] 300.10	[2] 300.11	410.00	**Total**	200.01	300.10	300.11	410.00	**Total**
TR	93,0	90,8	81,5	88,5	**88,1**	91,3	91,8	89,6	75,6	**88,9**
MG	74,3	70,6	64,4	69,1	**69,5**	72,6	69,7	70,0	64,1	**70,2**
ÉC (%)	3,9	6,5	11,1	10,3	**7,8**	4,7	6,1	3,5	19,1	**7,2**
AB (%)	2,3	3,2	7,4	1,4	**4,0**	2,9	2,4	4,7	5,6	**3,7**
Z	-0,03	-0,1	-0,7	-0,3	**-0,3**	-0,1	-0,4	-0,5	-0,7	**-0,3**
MPS	85,5	73,1	75,5	70,9	**77,7**	85,4	71,8	76,4	71,8	**78,2**

[1] Les élèves du programme 600.00 (Lettres) sont regroupés avec ceux du programme 300.10 (Sciences humaines sans math).

[2] Les élèves du programme 400.01 (Sciences de l'administration) sont regroupés avec ceux du programme 300.11(Sciences humaines avec math).

Une analyse en fonction des programmes d'études montre que les élèves du programme d'intégration inscrits en Sciences humaines avec mathématique réussissent moins bien au quatrième trimestre que leur groupe contrôle correspondant alors qu'on retrouve la situation inverse pour les élèves de Techniques administratives. En effet les élèves de Techniques administratives du PIC présentent un TR et une MG plus élevés et réussissent plus de cours que leur groupe contrôle correspondant.

Le constat déjà fait concernant les résultats scolaires des garçons et des filles de la cohorte 89 au troisième trimestre tend à se confirmer à nouveau (tableau 3.20). Au quatrième trimestre, les filles du programme d'intégration ont tendance à mieux réussir (TR et MG supérieurs et pourcentage de cours non réussis inférieur) alors que les garçons ont tendance à moins bien réussir que leur groupe contrôle correspondant. Ces tendances sont observées malgré le fait que la MPS des garçons du groupe expérimental soit supérieure et celle des filles, inférieure à la MPS de leur groupe contrôle correspondant.

Tableau 3.20
Statistiques générales du rendement scolaire du quatrième trimestre (H91) de la cohorte 89 en fonction du groupe étudié et du sexe de l'élève

	GROUPE EXPÉRIMENTAL		GROUPE CONTRÔLE	
	GARÇONS	FILLES	GARÇONS	FILLES
TR	81,2	96,4	84,1	93,4
MG	64,6	75,3	67,1	73,3
ÉC (%)	12,9	1,6	12,0	2,6
AB (%)	6,0	0,6	0,5	3,0
Z	-0,6	-0,2	-0,6	-0,1
MPS	76,6	78,7	75,7	80,6

Les résultats de la cohorte 90 sont quelque peu différents. Comme le suggère les encadrés du tableau 3.21, le groupe expérimental obtient au quatrième trimestre un TR (écart n.s.) et une MG (écart n.s.) plus élevés que ceux du groupe témoin. Aussi, la proportion de cours non réussis est inférieure à celle du groupe témoin (10,0 pour le groupe expérimental vs 12,4 pour le groupe témoin, écart n.s.). C'est surtout chez les élèves de Sciences que cette dernière différence paraît importante. Cependant, comme l'indiquent les mentions, ces écarts ne sont pas suffisants pour atteindre un seuil de signification acceptable.

Tableau 3.21
Statistiques générales du rendement scolaire du quatrième trimestre (H92) de la cohorte 90 selon le groupe étudié et le programme d'études

	GROUPE EXPÉRIMENTAL				GROUPE CONTRÔLE			
	200.01	300.00	400.01 600.00	Total	200.01	300.00	400.01 600.00	Total
TR	75,7	90,4	86,3	**88,6**	62,5	91,5	86,3	**86,6**
MG	67,5	71,9	68,8	**70,9**	61,4	70,4	68,2	**68,7**
ÉC (%)	20,0	4,6	8,9	**6,3**	28,0	5,9	10,8	**9,7**
AB (%)	0,0	3,1	6,7	**3,7**	12,5	2,1	3,9	**3,7**
Z	-0,6	-0,2	-0,2	**-0,2**	-0,9	-0,3	-0,3	**-0,4**
CF	79,2	70,8	70,1	**71,2**	76,2	70,7	73,1	**72,2**

L'analyse en fonction du genre (tableau 3.22) montre que les filles du groupe expérimental obtiennent de meilleurs résultats scolaires (TR et MG supérieurs) et réussissent plus de cours (pourcentage de cours non réussis inférieur) au quatrième trimestre que celles de leur groupe contrôle correspondant. Ces écarts n'apparaissent pas chez les garçons.

Tableau 3.22
Statistiques générales du rendement scolaire du quatrième trimestre (H92) de la cohorte 90 selon le groupe étudié et le sexe de l'élève

	GROUPE EXPÉRIMENTAL		GROUPE CONTRÔLE	
	GARÇONS	FILLES	GARÇONS	FILLES
TR	85,9	90,7	86,7	86,5
MG	70,6	71,2	68,2	69,1
ÉC (%)	8,0	3,0	11,3	8,7
AB (%)	6,5	1,3	3,5	3,9
Z	-0,2	-0,2	-0,4	-0,4
CF	71,6	70,9	72,5	71,9

Interprétation

Les résultats présentés dans la section précédente suggèrent que l'édition 90 du programme d'intégration aux études collégiales maintient, jusqu'au quatrième trimestre, les écarts de réussite en faveur des filles. Ces dernières réussissent mieux leur quatrième trimestre que les filles de leur groupe contrôle correpondant. Pour leur part, les garçons qui participent au PIC en 90 présentent des résultats comparables à ceux des garçons du groupe témoin. Cette tendance semble également se manifester auprès des élèves de la cohorte de 89. Les filles qui participent au PIC obtiennent, au quatrième trimestre, de meilleurs résultats scolaires que celles du groupe témoin alors que les garçons ont tendance à moins bien réussir que leur groupe contrôle correspondant.

Ces résultats sont cohérents avec les résultats antérieurs et ils tendent à confirmer les interprétations avancées dans les sections précédentes. L'édition 90 a un effet manifeste sur la réussite à long terme des élèves (un effet plus important pour les filles) alors que l'édition 89 influence positivement la réussite des filles mais n'améliore pas du tout la condition des garçons. Comme nous l'avons déjà mentionné, ce constat s'explique sans doute par les améliorations apportées à la nouvelle édition du programme (pour ce qui est des différences entre 89 et 90) mais également par les valeurs qui sont véhiculées dans les interventions en matière d'aide à l'apprentissage (pour ce qui est des différences entre garçons et filles). Un programme d'aide à l'apprentissage comme le PIC rejoint beaucoup plus les valeurs partagées par les filles (ex. : l'entraide, l'intimité et l'introspection) que celles présentes chez les garçons (ex. : l'extériorisation, la compétition et la socialisation). Considérant les résultats obtenus de l'analyse du PIC sur la réussite à long terme, nous croyons important de définir des objectifs d'intervention qui rejoindront également des valeurs spécifiques à la clientèle à risque masculine.

3.1.2.5 Le portrait du rendement scolaire après deux années de suivi[1]

Cette section du rapport présente une synthèse des effets du PIC sur le rendement scolaire des élèves provenant des cohortes 89 et 90. Nous analysons d'abord le rendement en fonction des groupes expérimentaux et contrôles et en fonction des cohortes pour ensuite étudier la question des effets du PIC en fonction du genre de l'élève.

Analyse en fonction des groupes et des cohortes. Le tableau 3.23 dresse un portrait de la réussite cumulative des élèves après deux années de suivi. Ces résultats sont illustrés aux figures 3.33a et 3.33b. À cote finale équivalente, il y a des différences significatives favorisant les groupes expérimentaux pour tous les indicateurs de rendement scolaire. Après

1 Pour alléger le texte, les preuves statistiques ne sont pas présentées dans cette section.

deux années au cégep, les élèves du PIC ont de meilleurs TR, une MG plus élevée et réussissent plus de cours que les élèves des groupes contrôles. De plus, comme l'indique leur cote Z moyenne, ceux participant au programme en 90 ont tendance à obtenir des résultats scolaires plus près de la moyenne de leurs groupes-cours que ceux du groupe contrôle.

Une lecture plus spécifique des cours non réussis permet de dégager ceci. Après deux années, sur 1970 cours suivis, les élèves du PIC 90 en échouent 166 et en abandonnent 96. Pour leur part, les élèves du groupe contrôle de la cohorte 90 échouent 245 cours et font 119 abandons sur 1665 cours suivis. Pour la cohorte 89, sur 1898 cours suivis, les élèves du PIC en échouent 157 et en abandonnent 85 alors que les élèves du groupe témoin en échouent 172 et en abandonnent 122 s'étant inscrits à 1821 cours. Grosso modo, si le total de cours suivis par les élèves des deux groupes était ramené sur 2000, les éditions 89 et 90 auraient permis respectivement de transformer 66 et 170 cours non réussis en réussite.

Tableau 3.23
Statistiques générales du rendement scolaire après deux ans de suivi des cohortes 89 et 90 selon le groupe étudié

	GROUPE EXPÉRIMENTAL		GROUPE CONTRÔLE	
	1989	1990	1989	1990
TR	85,5	86,6	83,4	78,8
MG	70,2	67,6	68,0	65,3
ÉC (%)	8,3	8,4	9,4	14,1
AB (%)	4,5	4,9	6,7	7,1
Z	-0,35*	-0,24	-0,30	-0,62
CF	75,4	71,0	76,4	71,8

* La cote Z de la cohorte de 89 est calculée pour les deux derniers trimestres seulement.

FIGURE 3.33a
Indicateurs de rendement scolaire après deux années de suivi de la cohorte 89

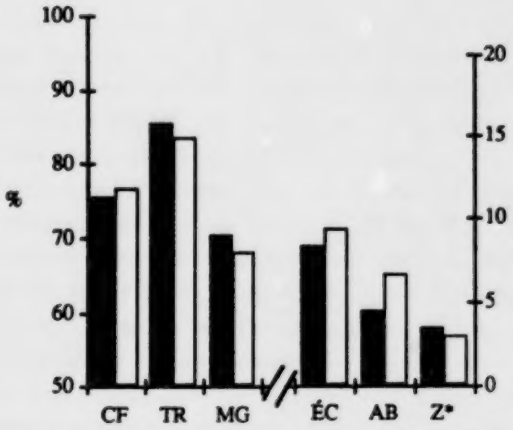
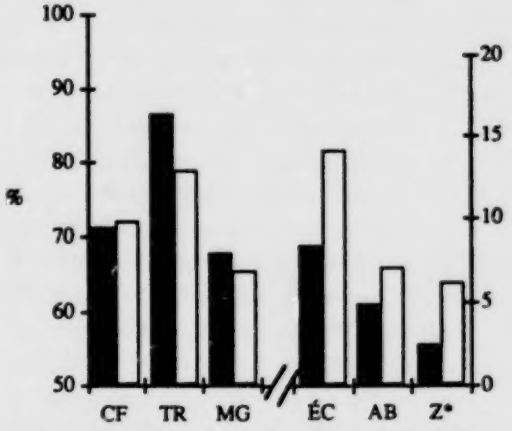


FIGURE 3.33b
Indicateurs de rendement scolaire après deux années de suivi de la cohorte 90



* De valeur négative, le score Z est multiplié par 10 et présenté en valeur absolue. Ainsi, plus il est petit, meilleur est le rendement scolaire.

FIGURE 3.34a
Variations pour un indicateur de rendement scolaire durant les deux années de suivi de la cohorte 89

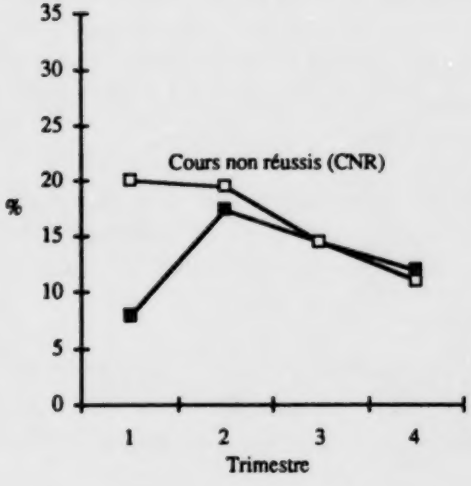
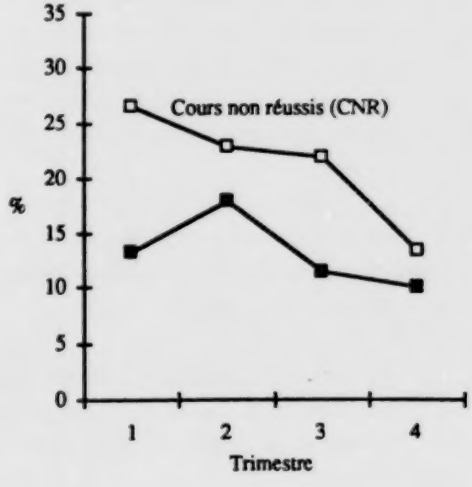


FIGURE 3.34b
Variations pour un indicateur de rendement scolaire durant les deux années de suivi de la cohorte 90



Légende ■ Expérimental □ Contrôle

Les figures 3.34a et 3.34b permettent de faire une analyse temporelle de l'influence des éditions 89 et 90 sur le rendement scolaire des élèves. Ces figures illustrent les différences de pourcentages de cours non réussis entre les groupes expérimentaux et contrôles pour les quatre premiers trimestres du collégial. Les autres indicateurs ne sont pas illustrés puisqu'ils n'apportent pas tellement d'informations supplémentaires. Une lecture des cours non réussis apparaît prioritaire puisque ce sont les échecs et les abandons des élèves à risque qui entraînent des coûts supplémentaires au système collégial et non pas leur performance scolaire (ex. : moyenne générale). Cette analyse permet de constater que les élèves du PIC réussissent plus de cours que les élèves des groupes témoins pendant les deux premiers trimestres. Cependant, comme le suggèrent les courbes des pourcentages de cours non réussis, les élèves du PIC semblent éprouver plus de difficultés lors du deuxième trimestre que lors du premier. En effet, à ce moment, ils réussissent moins de cours qu'au premier trimestre. Cet écart peut s'expliquer en partie par la moins grande charge de travail des élèves de Sciences participant à l'intervention au premier trimestre[1] mais également par un effet de discontinuité. L'intervention au premier trimestre semble avoir entre autres comme fonction d'atténuer le choc de la transition secondaire-collégial. Les élèves s'adaptent plus facilement aux changements qu'entraîne l'intégration au collège (ex. : adaptation à une nouvelle organisation des études, développement de nouveaux réseaux sociaux, familiarisation à un nouvel environnement physique, ajustement à de nouveaux modes d'évaluation). Cependant, une des questions importantes qui concerne l'implantation de programmes préventifs au premier trimestre est de savoir s'ils facilitent réellement le passage du secondaire au collégial ou s'ils font simplement retarder l'impact du premier trimestre. Pour les deux éditions du PIC, des écarts en faveur des groupes expérimentaux se maintiennent au deuxième trimestre ce qui suggère que l'intervention ne fait pas simplement qu'atténuer le choc de la transition. Il faut tout de même reconnaître que le deuxième trimestre nécessite un réajustement pour les élèves qui participent à l'encadrement. Cette donnée laisse croire qu'il pourrait être important, à la fin du premier trimestre, d'accorder une attention particulière aux anticipations que l'élève nourrit par rapport à son deuxième trimestre au collège.

La lecture des courbes suggère aussi qu'après le deuxième trimestre, les pourcentages de cours non réussis ont tendance à diminuer. Cependant, pour les élèves participant au PIC à l'automne 1990, la diminution apparaît plus importante que celle réalisée par leur groupe témoin.

En conclusion, ces figures montrent que l'édition 90 du PIC présente des effets manifestes à court terme et à long terme sur la réussite des élèves à risque. D'autre part, l'édition 89 semble avoir contribué à atténuer le choc de la transition (du moins sur le plan de la réussite)

---

1 Ce point est expliqué dans la section 3.1.2.1.

mais il n'y a pas d'évidence que l'intervention ait eu des effets à long terme. Il faut cependant considérer que les statistiques cumulatives du tableau 3.23 présentent un portrait d'ensemble positif du rendement scolaire des élèves de la cohorte 89 puisque ceux-ci, en bout de ligne, échouent et abandonnent moins de cours. L'intervention aura donc créé des effets positifs sur le rendement scolaire des élèves qui ne décrochent pas des études collégiales.

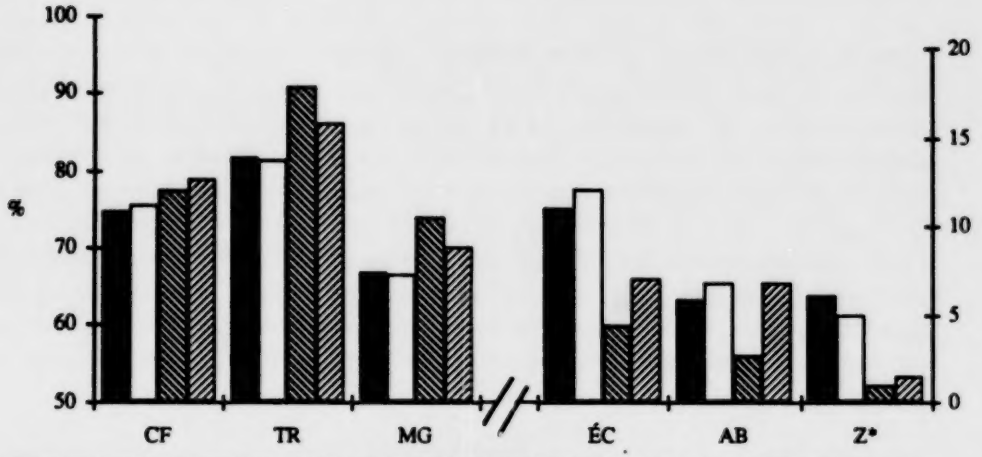
Analyse en fonction du genre de l'élève. Le tableau 3.24 dresse un portrait de la réussite cumulative des élèves après deux années de suivi mais cette fois en considérant le genre de l'élève. Ces résultats sont illustrés aux figures 3.35a et 3.35b. D'une part, on peut constater que les filles obtiennent systématiquement de meilleurs résultats que les garçons. Cette observation est valable pour les deux cohortes étudiées tant dans les groupes expérimentaux que dans les groupes contrôles. D'autre part, les filles qui participent à l'intervention obtiennent, après deux années de suivi, un meilleur rendement scolaire que celles des groupes témoins et ce, dans les deux cohortes étudiées. Cette observation vaut également pour les garçons de la cohorte 90 mais, pour ceux de la cohorte 89, les écarts sont peu significatifs bien qu'ils favorisent tout de même les garçons du groupe expérimental.

Tableau 3.24
Statistiques générales du rendement scolaire après deux ans de suivi des cohortes 89 et 90 selon le groupe étudié et le sexe de l'élève

	GROUPE EXPÉRIMENTAL				GROUPE CONTRÔLE			
	1989		1990		1989		1990	
	GARÇONS	FILLES	GARÇONS	FILLES	GARÇONS	FILLES	GARÇONS	FILLES
TR	81,4	90,5	81,9	91,0	81,3	86,0	75.2	81,9
MG	66,7	73,7	67,8	72,9	66,3	69,9	63,6	67,0
ÉC (%)	11,0	4,4	12,7	4,3	12,0	7,0	17,9	12,0
AB (%)	5,8	2,7	5,9	3,9	6,7	6,7	8,7	5,7
Z	-0,6*	-0,1	-0,4	-0,2	-0,5	-0,15	-0,6	-0,6
CF	74,6	77,5	71,5	70,7	75,6	78,8	72,5	71,1

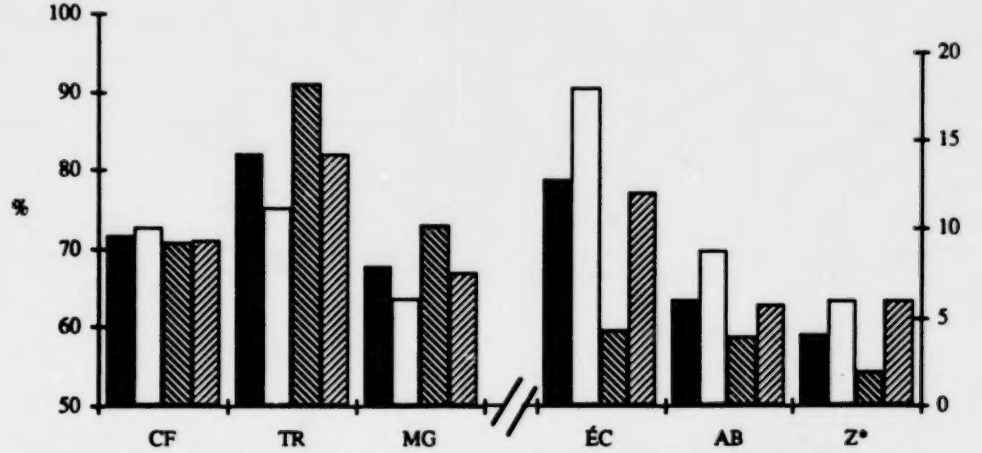
* La cote Z de la cohorte de 89 est calculée pour les deux derniers trimestres seulement.

FIGURE 3.35a
Indicateurs de rendement scolaire après deux années de suivi de la cohorte 89 selon le genre des élèves



* De valeur négative, le score Z est multiplié par 10 et présenté en valeur absolue. Ainsi, plus il est petit, meilleur est le rendement scolaire.

FIGURE 3.35b
Indicateurs de rendement scolaire après deux années de suivi de la cohorte 90 selon le genre des élèves



* De valeur négative, le score Z est multiplié par 10 et présenté en valeur absolue. Ainsi, plus il est petit, meilleur est le rendement scolaire.

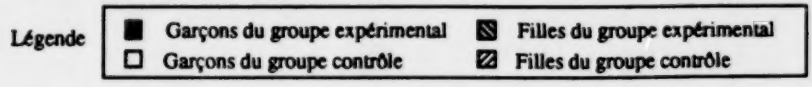


FIGURE 3.36a
Variations pour un indicateur de rendement scolaire durant les deux années de suivi de la cohorte 89 selon le genre des élèves

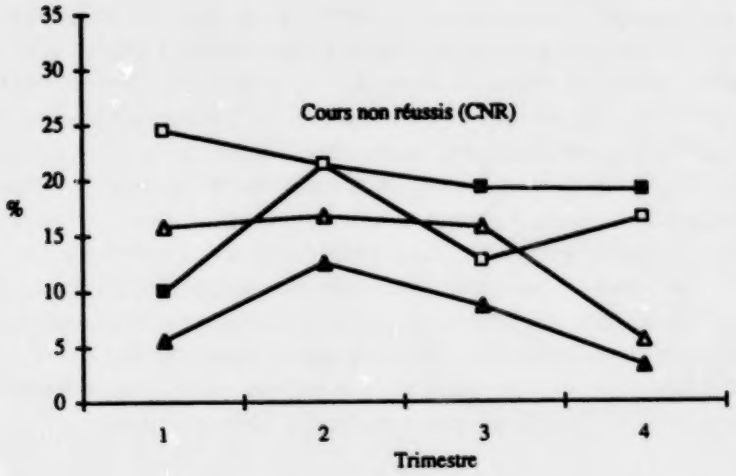
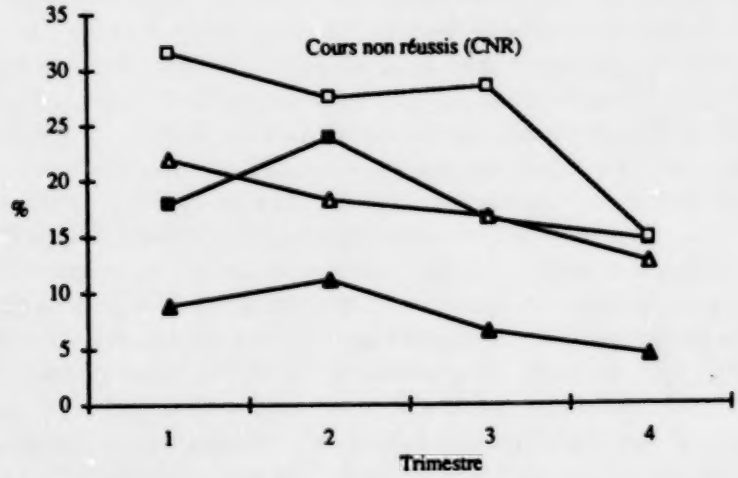


FIGURE 3.36b
Variations pour un indicateur de rendement scolaire durant les deux années de suivi de la cohorte 90 selon le genre des élèves



Légende

- Garçons du groupe expérimental
- Garçons du groupe contrôle
- Filles du groupe expérimental
- Filles du groupe contrôle

Les figures 3.36a et 3.36b permettent de faire une analyse temporelle de l'impact des éditions 89 et 90 sur la réussite des élèves en fonction du genre. Ces figures illustrent les différences de pourcentages de cours non réussis entre garçons et filles des groupes expérimentaux et contrôles pour les quatre premiers trimestres. Elles montrent assez bien la supériorité des filles sur les garçons. Par exemple, il est évident que les filles des groupes contrôles des deux cohortes ont tendance, pendant leur cheminement scolaire, à échouer et à abandonner une proportion moins importante de cours que les garçons des groupes expérimentaux. En suivant la courbe des groupes expérimentaux, il est visible également que la tendance des élèves du PIC à moins bien réussir au deuxième trimestre est la même et pour les garçons et pour les filles. Il est assez clairement illustré que pour la cohorte 89, l'effet à long terme du PIC sur la réussite est équivoque chez les hommes mais ne l'est pas chez les femmes. Pour les élèves de la cohorte 90, les écarts à long terme sont présents chez les hommes et les femmes sauf pour ce qui est de la réussite des hommes au quatrième trimestre. Ceci s'explique cependant très bien par les statistiques de non-persévérance. Nous verrons plus loin que pour la cohorte 90, plus d'élèves du groupe témoin quittent le collège après deux ans que d'élèves du groupe expérimental. Les statistiques du groupe témoin au quatrième trimestre sont donc plus élevées parce que les plus faibles sont partis.

3.1.3 Les effets du PIC sur les changements de programme et sur la persévérance du premier au sixième trimestre

Dans cette section, nous analysons les effets du PIC sur les changements de programme et sur la persévérance aux études collégiales. D'une part, parce que le PIC contribue au développement de la maturité liée à l'orientation (section 3.1.1.2), il se pourrait que le nombre de changements de programme soit moins élevé dans le groupe expérimental que dans le groupe contrôle. Il faut cependant reconnaître qu'un changement de programme peut signifier différentes choses pour les élèves. Certains changent de programme après un trimestre parce qu'ils précisent leur cheminement de carrière, d'autres le font suite à un manque d'intérêt pour une discipline, d'autres encore laissent leur programme d'études parce qu'ils n'ont plus le sentiment de pouvoir répondre à ses exigences. Dans le PIC, par le cours *Développement de carrière*, les élèves sont amenés à mieux cerner leurs intérêts, à préciser leur orientation scolaire et professionnelle et à faire des choix de programme fondés sur une connaissance accrue du cheminement à parcourir, des habiletés nécessaires et des carrières possibles après les études. Pour certains élèves du PIC, le changement de programme constitue une issue très positive. Il est en effet le résultat d'une meilleure connaissance d'eux-mêmes et d'une vision plus précise du contexte dans lequel ils cheminent, le tout contribuant à clarifier le choix d'études. Conséquemment, il est difficile de formuler une hypothèse quant aux effets que pourrait avoir le PIC sur les changements de programme. Cette question est donc exploratoire.

D'autre part, la persévérance aux études collégiales devrait être plus importante dans les groupes expérimentaux que dans les groupes contrôles. Prévenir le décrochage scolaire est un objectif ultime des programmes d'aide à l'apprentissage. Cependant, même si la diminution du décrochage est un objectif d'évaluation du PIC, il n'en constitue pas un objectif d'intervention. Comme Tinto (1987) le mentionne, ce n'est pas en empêchant les élèves de quitter le collège que les statistiques de décrochage vont s'améliorer. Dans le PIC, certains tuteurs encouragent des élèves à compléter une formation professionnelle au secondaire plutôt que de persévérer au collège. En considérant ce qu'ils sont, ce qu'ils expriment comme besoins et l'environnement dans lequel ils cheminent, l'apprentissage d'un métier s'avère une issue plus positive pour eux. Nous croyons que de telles interventions contribuent à l'efficacité des programmes d'aide à l'apprentissage. De toute façon, les élèves qui, suite à un encadrement continu, décident de quitter leurs études le feraient probablement même sans encadrement mais prendraient sans doute plus de temps avant de se décider. En bout de ligne, nous croyons donc que ce type d'intervention aide à la diminution des coûts encourus par le décrochage scolaire au collégial.

Tableau 3.25

Statistiques de changements de programmes du premier au sixième trimestre pour les élèves des cohortes 89 et 90 selon le groupe étudié

	GROUPE EXPÉRIMENTAL				GROUPE CONTRÔLE			
	1989		1990		1989		1990	
	%	n = 81	%	n = 80	%	n = 76	%	n = 76
1er - 2e	4,9	4	2,5	2	5,3	4	5,1	4
1er - 3e	4,9	4	17,5	14	11,8	9	23,1	18
1er - 4e	4,9	4	20,0	16	13,1	10	25,6	20
1er - 5e	17,3	14			17,1	13		
1er - 6e	19,7	16			22,4	17		

FIGURE 3.37
Statistiques de changements de programme des cohortes 89 et 90

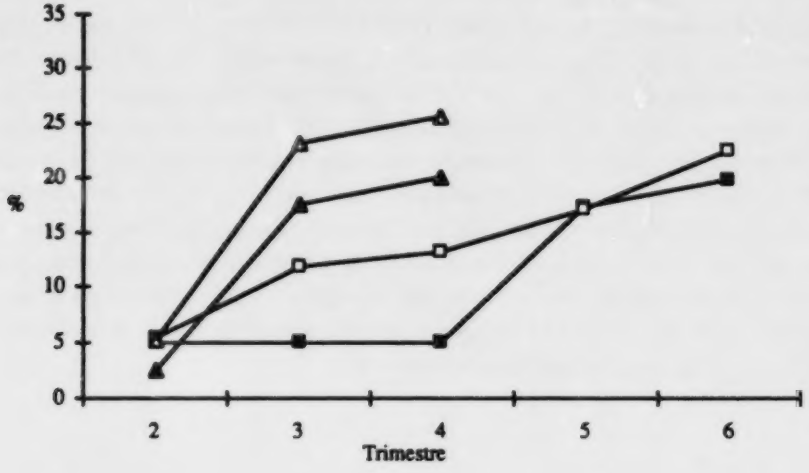
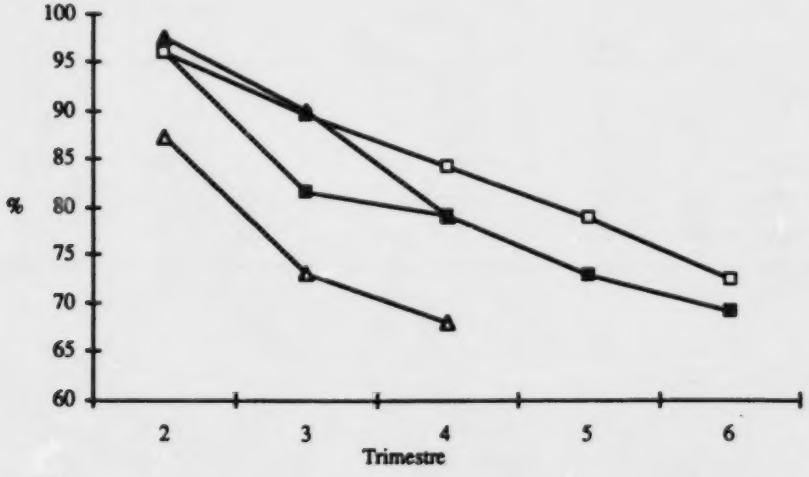
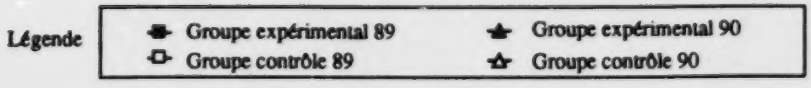


FIGURE 3.38
Pourcentage de persévérance des élèves des cohortes 89 et 90





Le tableau 3.25 présente les statistiques de changements de programme pour les élèves des cohortes 89 et 90 du trimestre d'inscription au sixième trimestre. Ces résultats sont illustrés à la figure 3.37. Dans la cohorte 89, il y a un peu moins de changements de programmes dans le groupe expérimental (19,7 %) que dans le groupe contrôle (22,4 %). Cependant, les élèves du groupe expérimental semblent prendre plus de temps avant de décider de changer de programme. En effet, la proportion de changements de programme dans ce groupe est passée de 4,9 % au quatrième trimestre à 17,3 % au cinquième trimestre alors que dans le groupe contrôle les proportions cumulatives de changements de programme varient de 4 à 5 % par trimestre. Dans la cohorte 90, après quatre trimestres, les élèves du groupe contrôle (25,6 %) changent plus souvent de programme que les élèves du groupe expérimental (20 %). Différemment des observations de 89, c'est au troisième trimestre que les changements de programme subissent une augmentation importante. Cette augmentation est cependant comparable dans les deux groupes.

Tableau 3.26
Statistiques de persévérance du premier au sixième trimestre pour les élèves des cohortes 89 et 90 selon le groupe étudié

	GROUPE EXPÉRIMENTAL				GROUPE CONTRÔLE			
	1989		1990		1989		1990	
	%	n = 81	%	n = 80	%	n = 76	%	n = 76
1er - 2e	96,0	78	97,5	78	96,0	74	87,2	68
1er - 3e	81,4	66	90,0	72	89,4	68	73,0	57
1er - 4e	79,0	64	79,0	63	84,2	64	68,0	53
1er - 5e	72,8	59			78,9	60		
1er - 6e	69,1	56			72,4	55		

Note : Les taux de persévérance incluent les élèves diplômés après quatre trimestres.

Le tableau 3.26 présente les statistiques de persévérance enregistrées pendant six trimestres pour les élèves des deux cohortes. Ces résultats sont illustrés à la figure 3.38. Dans la cohorte 89, après six trimestres, le taux de persévérance est à peu près le même dans les deux groupes. Bien qu'il y ait un élève de plus qui persévère dans le groupe expérimental, les élèves de ce groupe prennent moins de temps avant de quitter le collège que ceux du groupe témoin. En effet, 60 % des élèves du groupe expérimental qui quittent le font avant le quatrième trimestre comparativement à 38 % dans le groupe témoin. Une analyse des dossiers scolaires des élèves qui sont partis du collège nous permet de constater que ceux qui le font plus tard (cas du groupe témoin) n'ont pas de meilleurs résultats scolaires que ceux qui le font plus tôt (cas du groupe expérimental).

Dans la cohorte 90, la proportion d'élèves qui persévèrent après quatre trimestres est plus importante dans le groupe expérimental (79 %) que dans le groupe témoin (68 %). Contrairement à la cohorte 89, les élèves qui quittent le collège le font plus rapidement dans le groupe témoin que dans le groupe expérimental. En effet, 84 % des élèves du groupe témoin qui quittent le font avant le quatrième trimestre comparativement à 47 % pour les élèves du groupe expérimental.

Interprétation

Les résultats de la section précédente suggèrent que moins d'élèves du PIC changent de programme pendant leur cheminement scolaire. Bien que les écarts de proportion entre les groupes contrôles et expérimentaux ne soient pas très importants, ils sont stables d'une cohorte à l'autre. Le PIC aurait donc un effet sur les changements de programme. Cet effet pourrait être lié aux interventions menées dans le cours *Développement de carrière* et au soutien des tuteurs dans leurs rencontres avec les élèves. Même si ces interventions n'ont pas pour objectif d'empêcher les élèves de changer de programme, elles contribuent sans doute à renforcer le choix de partir fait par certains élèves. Considérant que l'élève à risque éprouve un sentiment d'incompétence particulièrement important pendant la période de transition (Larose & Roy, 1992), le soutien reçu concernant l'orientation professionnelle devient capital. En ce sens, les élèves à risque privés de soutien spécifique décident peut-être de changer de programme sans s'arrêter sur les motifs profonds, sur le sens et sur les implications d'un tel changement. L'absence de réflexions profondes peut mener à des décisions hâtives souvent motivées uniquement par de faibles résultats scolaires sans nécessairement qu'il y ait échecs ou abandons.

Pour la cohorte 89, les élèves qui participent au PIC prennent plus de temps avant de décider de changer de programme. Ce résultat s'explique sans doute par les cheminements différents suivis par les groupes expérimental et contrôle de la cohorte 89. Dans le groupe expérimental, certains cours de concentration ne s'insèrent qu'au troisième ou quatrième trimestre alors que

ces mêmes cours sont suivis normalement au premier ou deuxième trimestre pour les élèves du groupe témoin. Ces différences dans le cheminement ont comme effet de retarder l'incidence que peuvent avoir certains cours sur la décision de changer ou de persévérer dans un programme d'études. Les changements tardifs des élèves du PIC 89 peuvent aussi s'expliquer par la décision de compléter les études au secteur professionnel. En effet, plusieurs élèves du groupe expérimental décident de poursuivre leurs études dans une technique plutôt que dans un programme d'enseignement général. Le cinquième trimestre représente un moment approprié pour faire ce choix. Les élèves décident alors de poursuivre à l'université ou de terminer au cégep en obtenant un diplôme qui débouchera sur une possibilité d'emploi. Le cours *Développement de carrière* entraîne peut-être certains élèves à s'inscrire au secteur professionnel étant donné la connaissance acquise sur les différents programmes techniques et leurs possibilités d'emploi.

L'analyse des taux de persévérance des élèves impliqués dans cette étude suggère que l'édition 90 du PIC augmente significativement la persévérance au collège alors que l'édition 89 n'a pas d'effet. D'autre part, il semble que les élèves du groupe témoin de la cohorte 89 qui quittent le cégep, le font moins rapidement, contrairement à ceux de la cohorte 90.

Certains résultats sont cohérents avec le rendement scolaire des quatre premiers trimestres. Parce que les écarts de réussite entre les groupes expérimentaux et contrôles sont plus importants pour la cohorte 90, il est aussi normal que les écarts de persévérance soient plus importants dans cette cohorte. Après quatre trimestres, une différence de 11 % est enregistrée en faveur du groupe expérimental. Considérant le coût qu'entraîne le décrochage scolaire , cet écart est significatif. Comme nous l'avons déjà mentionné, les effets positifs de l'édition 90, comparativement à ceux de l'édition 89, sont sans aucun doute attribuables aux changements apportés aux procédures de dépistage, au programme et aux encadrements. Aussi, l'absence d'effet sur la persévérance des élèves participant au PIC en 89 fait ressortir le caractère expérimental de l'évaluation de la première édition d'un programme.

Comment expliquer que les élèves encadrés de la cohorte 89 quittent plus rapidement les études collégiales que ceux du groupe contrôle alors que la situation est tout à fait contraire pour les élèves de la cohorte 90. Le programme d'intégration est principalement offert aux élèves qui reçoivent d'abord une offre d'admission du collège. En 89, six élèves sont admis tardivement dans le PIC même s'ils n'avaient pas reçu d'offre d'admission selon les procédures régulières (cette situation ne s'est pas présentée en 90). La participation au programme d'intégration devenait, dans leur cas, une condition d'admission. Un suivi des dossiers scolaires permet de constater que tous ces élèves quittent le collège avant le début du troisième trimestre. La perte de ces candidats peut constituer une explication des résultats obtenus auprès de la cohorte 89. Elle fait également ressortir que la participation volontaire est une condition qui semble favoriser positivement l'influence du PIC.

3.1.4 Les effets du PIC sur la diplomation après trois années

Le tableau 3.27 présente les taux de diplomation des garçons et des filles des cohortes 89 et 90 enregistrés à l'automne 92. Ces résultats sont illustrés à la figure 3.39. Pour la cohorte 89, les résultats sont peu encourageants. Deux ans après l'admission, les taux de diplomation sont plus élevés dans le groupe témoin que dans le groupe expérimental (écart non significatif). La figure illustre également que les filles, quel que soit leur groupe d'appartenance, ont tendance à réussir en plus grand nombre que les garçons. Trois années après l'admission au collège, il y a plus d'élèves du groupe contrôle qui obtiennent un diplôme d'études collégiales. Quarante-six pour cent des élèves du groupe expérimental ont leur diplôme comparativement à 51 % pour le groupe témoin (encadrés du tableau 3.27). Cette différence n'est cependant pas significative. D'autre part, les différences dans le taux de diplomation après trois années ne sont pas les mêmes pour les garçons et les filles. Les filles du groupe expérimental réussissent en plus grand nombre que celles du groupe témoin alors que la situation est différente chez les garçons. Ces écarts ne sont cependant pas significatifs.

Les résultats sont forts différents pour les élèves de la cohorte 90. Deux années après l'admission, il y a deux fois plus d'élèves dans le groupe expérimental qui obtiennent un diplôme ($\chi^2 = 5,3$, $p < 0,05$). L'effet positif du PIC sur la diplomation est manifeste tant chez les garçons que chez les filles bien que pour ces dernières, l'écart entre le groupe expérimental (42,5 %) et le groupe contrôle (19 %) soit un peu plus grand.

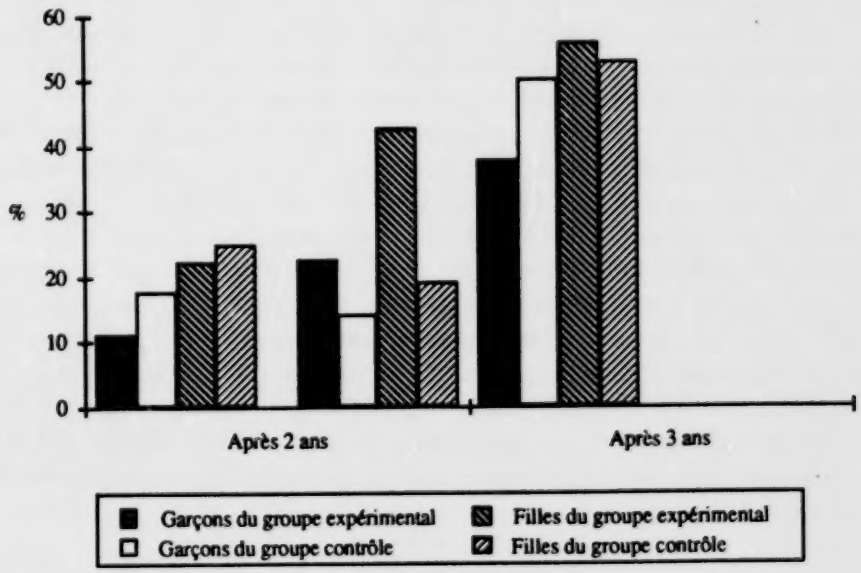
Interprétation

L'analyse des effets du programme d'intégration sur la diplomation ne fait que confirmer ce que nous avons avancé plus tôt quant à l'influence des éditions 89 et 90 sur la réussite scolaire. La deuxième édition du PIC a un effet manifeste sur la réussite alors que la première édition présente des effets mitigés. L'intervention, telle qu'offerte à l'automne 1990, permet d'améliorer les statistiques de diplomation. Les écarts enregistrés auprès de la cohorte 90 favorisent le groupe expérimental et sont significatifs. Ceux notés auprès de la cohorte 89 favorisent le groupe témoin mais ne sont pas significatifs.

Tableau 3.27
Taux de diplomation des élèves des cohortes 89 et 90 enregistrés à l'automne 1991 et à l'automne 1992 selon le groupe et le sexe de l'élève

	GROUPE EXPÉRIMENTAL			GROUPE CONTRÔLE		
	GARÇONS % (n)	FILLES % (n)	TOTAL % (n)	GARÇONS % (n)	FILLES % (n)	TOTAL % (n)
Cohorte 89						
Après 2 ans (A91)	11,1 (5/45)	22,2 (8/36)	16,0 (13/81)	17,5 (7/40)	25,0 (9/36)	21,0 (16/76)
Après 3 ans (A92)	37,8 (17/45)	55,6 (20/36)	45,6 (37/81)	50,0 (20/40)	52,8 (19/36)	51,3 (39/76)
Cohorte 90						
Après 2 ans (A92)	22,5 (9/40)	42,5 (17/40)	32,5 (26/40)	13,9 (5/36)	19,0 (8/42)	16,7 (13/78)

FIGURE 3.39
Taux de diplomation des élèves des cohortes 89 et 90 enregistrés à l'automne 1991 et à l'automne 1992



Dans la cohorte 89, ce sont surtout les statistiques des garçons du groupe expérimental qui contribuent à l'absence d'effet du PIC sur la diplomation. Il faut noter que, parmi les élèves ayant quitté le cégep après deux trimestres, dix étaient des garçons dont quatre avaient réussi leurs études. Ces derniers continuent sans doute d'étudier dans d'autres collèges mais les données concernant la diplomation ne sont pas encore disponibles. Parce que ces élèves ont tous quitté le collège avant la fin de la première année, il devient plus difficile, pour les garçons, d'obtenir des statistiques de diplomation qui favorisent le groupe expérimental.

Ces résultats de même que ceux obtenus tout au long de l'évaluation quantitative du PIC font ressortir l'importance des changements apportés à la deuxième édition du programme (section 1.5.3.3) ainsi que le danger lié à une évaluation trop rapide d'une intervention en matière d'aide à l'apprentissage.

3.1.5 La synthèse de l'analyse quantitative

La première partie de ce chapitre est consacrée à une évaluation quantitative du programme d'intégration aux études collégiales. Une analyse de l'influence du programme sur le développement personnel montre que l'élève qui participe au PIC présente de meilleures compétences personnelles d'adaptation, une maturité liée à son orientation scolaire et professionnelle plus grande et un réseau social plus développé. Ces analyses sont partiellement reconduites pour les élèves qui participent à la deuxième édition du programme (annexe 3.2). Une analyse des effets des éditions 89 et 90 sur la réussite scolaire suggère que les élèves du programme d'intégration réussissent mieux leur premier et leur deuxième trimestres. Les proportions d'abandons et d'échecs sont moins fortes dans les groupes expérimentaux que dans les groupes contrôles. Cependant, lorsque l'analyse porte sur la réussite à long terme, les résultats font ressortir des effets manifestes pour l'édition 90 mais des effets mitigés pour l'édition 89. En conséquence, pour la cohorte 90, les taux de persévérance et de diplomation sont plus importants dans le groupe expérimental que dans le groupe contrôle alors qu'ils ne différencient pas les groupes de la cohorte 89 même s'il y a un léger avantage pour le groupe témoin. Lorsque les analyses tiennent compte du genre de l'élève, le PIC semble profiter beaucoup plus aux filles qu'aux garçons. Pour la cohorte 89, les effets à long terme sont positifs pour les filles mais semblent négatifs pour les garçons. Pour la cohorte 90, les effets à long terme sont positifs et pour les garçons et pour les filles mais s'avèrent plus importants pour ces dernières. Enfin, les résultats suggèrent que le PIC permet de diminuer le nombre de changements de programme effectués par l'ensemble des élèves à risque.

Améliorer la réussite scolaire de l'élève est le second objectif général de cette étude. Les résultats présentés par l'évaluation quantitative du PIC permettent de croire que cet objectif est en partie atteint. Après deux années de suivi (trois années pour les élèves de la cohorte 89), les élèves qui ont participé à l'intervention :

1. obtiennent de meilleurs taux de réussite ;
2. échouent et abandonnent une proportion moins importante de cours ;
3. ont moins souvent tendance à changer de programme ;
4. persévèrent en plus grand nombre (seulement pour la cohorte 90) ;
5. obtiennent plus rapidement leur diplôme d'études collégiales (seulement pour la cohorte 90).

Les résultats obtenus tendent à démontrer que lorsque des mesures sont prises pour aider des élèves à risque dès le début du premier trimestre, il est possible d'améliorer la perception de compétence de ces élèves, ensuite leur performance scolaire et finalement leur cheminement scolaire. Globalement la diminution des échecs et des abandons et la réduction de la durée des études entraînent une baisse des coûts financiers de l'éducation postsecondaire. Il pourrait être intéressant de comparer les sommes investies dans un tel programme d'intégration aux argents économisés suite à un meilleur rendement scolaire des élèves persévérants ou à une décision de quitter les études collégiales pour une formation plus appropriée. Cependant l'établissement d'un portrait complet des effets économiques dépasse les objectifs de ce rapport.

Bien que la prochaine partie offre peu d'intérêt sur le plan financier, il est néanmoins intéressant de connaître les réactions des personnes impliquées dans ce genre d'intervention touchant les élèves à risque. La dernière partie de ce chapitre est consacrée en effet à une analyse exploratoire des perceptions des élèves et des intervenants engagés dans la première édition du PIC.

3.2 L'ÉVALUATION QUALITATIVE DU PIC

L'analyse qualitative, telle que nous la proposons, vise à recueillir les opinions générales des principaux agents concernés par le PIC, c'est-à-dire les enseignants et enseignantes et les élèves. Contrairement à l'évaluation quantitative, elle ne permettra pas de poser un jugement sur l'influence que peut avoir l'ensemble du programme sur le développement personnel de l'élève ou sur sa réussite scolaire. Elle fournira cependant des données sur les perceptions d'utilité des différents cours et encadrements. Elle fera également état des critiques, positives et négatives, formulées par les intervenants et les élèves à l'égard du fonctionnement du programme et de la pertinence des différentes composantes du PIC. L'objectif principal de cette analyse est d'établir les actions à prescrire et à proscrire dans la mise en place d'un programme d'aide à l'apprentissage. Pour atteindre cet objectif, nous analysons les résultats d'un sondage mené auprès du groupe expérimental au trimestre d'hiver 1990 et faisons ensuite état de l'inventaire des opinions des intervenants et des élèves présentées dans les rapports d'expérience et dans les bilans du trimestre fait lors du tutorat (section 2.4.3). Ces analyses sont menées auprès des élèves participant à l'édition 89 du programme d'intégration.

3.2.1 Le sondage auprès du groupe expérimental : perceptions de l'utilité des différentes composantes du PIC.

Un questionnaire (annexe 2.3) est envoyé par courrier à tous les élèves inscrits dans le programme à l'automne 1989. Ce questionnaire tente principalement de vérifier la perception des élèves au sujet de l'utilité des différents éléments du PIC à développer des compétences spécifiques liées à l'intégration aux études collégiales. Il permet également d'évaluer le degré de satisfaction par rapport au tutorat, aux cours d'intégration et à l'ensemble du programme. Le taux de réponse, même après un rappel, fut de 45,7 %, c'est-à-dire 37 des 81 élèves du programme[1]. Quarante-six pour cent des répondants sont des filles. Trente-trois pour cent proviennent du programme de Sciences, 43 % des programmes de Sciences humaines ou de Lettres et 24 % des programmes de Sciences de l'administration ou de Techniques administratives. Leur moyenne pondérée au secondaire est de 76,6 %. Bien que cet échantillon semble représentatif du groupe qui a participé au PIC à l'automne 1989, sa taille limite tout de même les interprétations des résultats que nous présentons maintenant.

Résultats

Le tableau 3.28 présente les principaux résultats obtenus à partir de ce sondage. Les données de ce tableau sont des pourcentages moyens établis à partir des opinions émises à un groupe

---

1 Nous croyons que plusieurs élèves n'ont pas complété le sondage parce qu'ils considéraient avoir suffisamment répondu à des questionnaires tout au long de ce projet.

de questions. Par exemple, pour évaluer le pourcentage des élèves qui jugent très utile le cours de *relaxation*, un pourcentage moyen a été calculé à partir des proportions d'élèves qui jugent que ce cours leur permet :

1. d'identifier leurs comportements en situations anxiogènes ;
2. de gérer efficacement leurs réactions d'anxiété ;
3. de mieux rencontrer les stress quotidiens de la vie collégiale ;
4. de se préparer physiquement et psychologiquement aux examens.

Les figures 3.40 et 3.41 à 3.46 illustrent les résultats de ce sondage.

Tableau 3.28
Perception par l'élève de l'utilité des cours et des encadrements

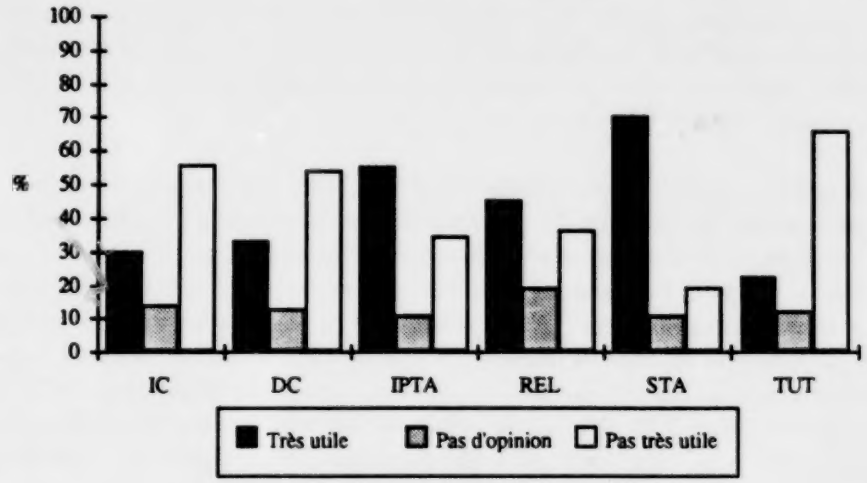
PIC		PEU UTILE	PAS D'OPINION	TRÈS UTILE
Cours				
IC	Introduction à la communication (six questions)	56 %	30 %	14 %
DC	Développement de carrière (six questions)	54 %	33 %	13 %
IPTA	Introduction aux principes et aux techniques d'apprentissage (cinq questions)	55 %	11 %	34 %
REL	Relaxation (quatre questions)	36 %	45 %	19 %
Encadrements				
TUT	Tutorat (cinq questions)	12 %	66 %	22 %
STA	Stabilité et nombre d'élèves par groupe (quatre questions)	19 %	70 %	11 %

Programme	PEU SATISFAIT	PAS D'OPINION	TRÈS SATISFAIT
Satisfaction des rencontres de tutorat	13 %	8 %	79 %

	NON	OUI
Dans l'ensemble, considères-tu que le programme t'a été bénéfique ?	43,2 %	56,8 %
En général, est-ce que tu as aimé les cours que tu as suivis lors de ton trimestre ?	40,5 %	59,5 %
Est-ce que tu recommanderais ce programme d'intégration à d'autres personnes, à tes ami-e-s ?	38,9 %	61,1 %

Trente pour cent des élèves jugent le cours *Introduction à la communication* très utile pour développer leurs habiletés interpersonnelles (Figure 3.40). Ils croient que ce cours leur permet d'identifier les comportements interpersonnels (40,5 %), d'amorcer des interactions (32,4 %), de recourir plus facilement à l'aide du professeur (29,7 %), de développer l'entraide (24,3 %), d'améliorer la communication orale (29,7 %) et de permettre une plus grande expression des sentiments (27 %, Figure 3.41). Cinquante-six pour cent des élèves estiment que ce cours est peu utile pour eux alors que 14 % des élèves n'ont pas d'opinion (Figure 3.40).

Figure 3.40 Perception par l'élève de l'utilité des cours et des encadrements



Les résultats sont presque les mêmes pour ce qui est du cours *Développement de carrière*. Trente-trois pour cent des élèves croient à son utilité en tant que moyen de développer leur maturité liée à l'orientation (Figure 3.40). Ils sont d'accord pour dire que ce cours leur permet de mieux définir leur orientation professionnelle (36,1 %), de leur donner le goût de fournir plus d'effort dans leurs études (21,6 %), de préciser leurs buts (32,4 %), d'accorder une priorité à leurs études (29,7 %), de clarifier leurs intérêts (37,8 %) et de prendre conscience de leurs capacités (35,1 %, Figure 3.42). Cinquante-quatre pour cent des élèves estiment que ce cours est peu utile pour eux alors que 13 % des élèves n'ont pas d'opinion (Figure 3.40).

Le cours *Introduction aux principes et aux techniques de l'apprentissage* est jugé par cinquante-cinq pour cent des élèves très utile pour développer leurs habiletés d'étude (Figure 3.40). Ils croient que ce cours leur permet de recourir à de meilleures stratégies d'étude (56,8 %), d'acquérir des techniques de gestion du temps (40,5 %), d'améliorer le travail en classe (45,9 %), de gérer leur anxiété (35,1 %) et de découvrir l'importance de l'effort et des méthodes de travail pour réussir leurs études collégiales (59,5 %, Figure 3.43). Trente-quatre pour cent des élèves trouvent ce cours peu utile et 11 % n'ont pas d'opinion (Figure 3.40).

Quarante-cinq pour cent des élèves estiment que le cours *Relaxation* leur a été très utile pour les amener à gérer leur stress (Figure 3.40). Ces élèves sont d'avis que ce cours permet : d'identifier leurs comportements en situations anxiogènes (51,4 %), de gérer efficacement leurs réactions d'anxiété (43,2 %), de mieux rencontrer les stress quotidiens de la vie collégiale (43,2 %) et de se préparer physiquement et psychologiquement aux examens (37,8 %, Figure 3.44). Trente-six pour cent des élèves ne voient pas l'utilité de ce cours et 19 % n'ont pas d'opinion (Figure 3.40).

Vingt-deux pour cent des élèves sont d'avis que le tutorat est très utile pour développer des habiletés personnelles (Figure 3.40). Ils estiment que cet encadrement permet de développer des compétences personnelles d'adaptation (29,7 %) et de recourir plus facilement aux professeurs (32,4 %). Un pourcentage moindre d'élèves croient que le tutorat permet de mieux se préparer aux examens (13,5 %), de gérer les stress quotidiens de la vie collégiale (18,9 %) et de développer de l'entraide (13,5 %, Figure 3.45). Soixante-dix pour cent des élèves ne croient pas que le tutorat est utile pour atteindre ces objectifs alors que 11 % n'ont pas d'opinion (Figure 3.40). Bien que le tutorat soit jugé peu utile pour remplir les objectifs que nous venons de mentionner, 79 % des élèves sont très satisfaits des rencontres de tutorat, 13 % sont peu satisfaits et 8 % des élèves n'ont pas d'opinion.

Soixante-dix pour cent des élèves sont d'avis que la stabilité et le petit nombre d'élèves par groupe permettent d'enrichir leur réseau social (Figure 3.40). Ils estiment que cet encadrement est utile pour mieux connaître les élèves de leurs groupes (83,8 %), pour développer leurs capacités d'entraide (67,6 %), pour favoriser la relation d'aide entre élèves (70,3 %) et pour améliorer la qualité des travaux d'équipe (56,8 %, Figure 3.46). Dix-neuf pour cent des élèves ne croient pas que cet encadrement est utile pour atteindre ces objectifs alors que 11 % n'ont pas d'opinion (Figure 3.40).

Une majorité d'élèves (56.8 %) considère que le programme leur est bénéfique. Cinquante-neuf pour cent des élèves disent apprécier les cours du programme d'intégration et 61 % recommanderaient ce programme à d'autres personnes (tableau 3.28).

FIGURES 3.4 PERCEPTION DE L'UTILITÉ DES MESURES D'ENCADREMENT SELON CERTAINES DIMENSIONS

FIGURE 3.4.1
Utillité du cours *Introduction à la communication*

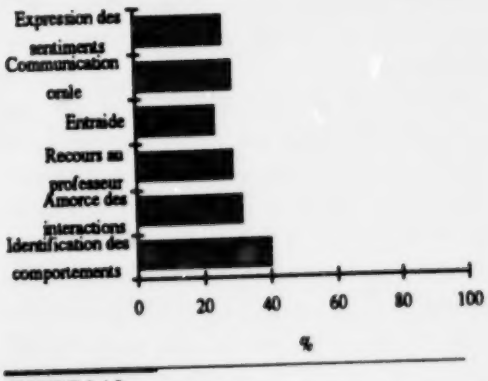


FIGURE 3.4.2
Utilité du cours *Développement de carrière*

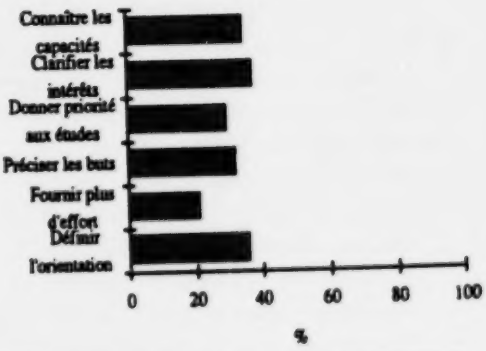


FIGURE 3.4.3
Utilité du cours *Introduction aux principes et techniques de l'apprentissage*

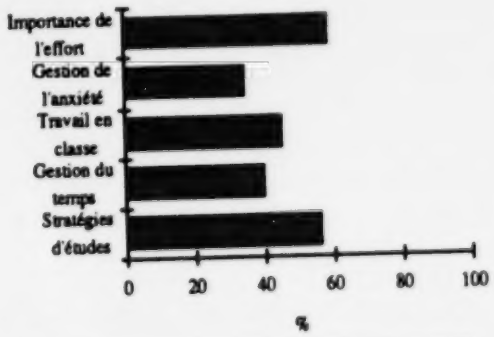


FIGURE 3.4.4
Utilité du cours *Relaxation*

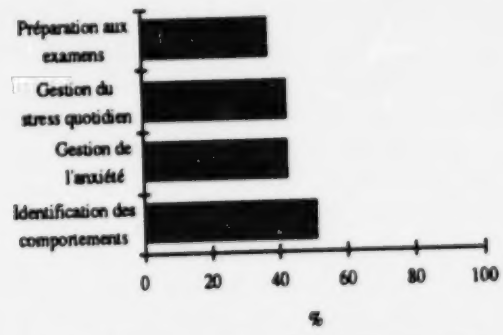


FIGURE 3.4.5
Utilité du «Tutorat»

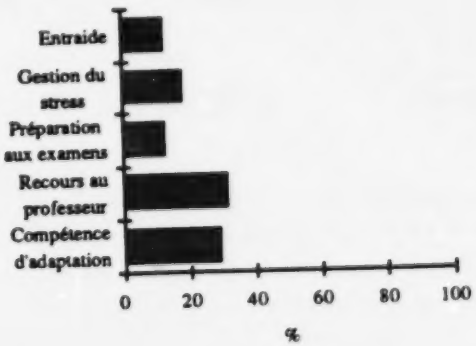
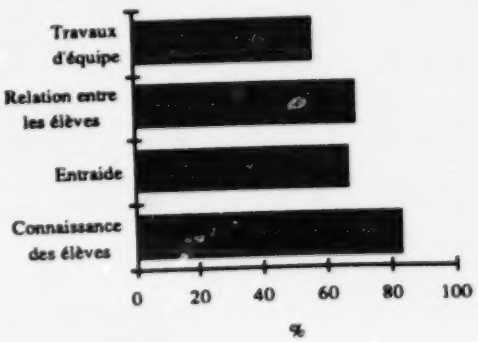


FIGURE 3.4.6
Utilité de la «Stabilité des groupes»



Interprétation

Dans l'ensemble, la majorité des élèves s'entendent pour dire que le programme d'intégration leur est bénéfique. Une partie non majoritaire croit que ce programme est utile pour développer certaines de leurs compétences personnelles. Alors que la stabilité et le nombre d'élèves par groupe sont perçus comme des éléments d'encadrement utiles par une proportion importante d'élèves, le tutorat n'est jugé utile que par une faible minorité. Cette perception d'inutilité n'est cependant pas reliée à une insatisfaction quelconque. C'est du moins ce que laissent suggérer les résultats. Il est donc probable que la fonction première de cet encadrement diffère de celle anticipée, c'est-à-dire de développer les habiletés personnelles. Les élèves peuvent bénéficier des rencontres de tutorat parce qu'elles comportent une aide spécifique adaptée à leurs besoins. Elles remplissent probablement une fonction de soutien plutôt qu'une fonction de développement. L'analyse des opinions tirée des bilans faits lors du tutorat présentée dans la seconde partie de ce chapitre permettra de vérifier cette hypothèse.

Les cours *Introduction à la communication* et *Développement de carrière* sont jugés, par une majorité d'élèves, peu utiles pour développer leurs habiletés interpersonnelles et leur maturité à l'orientation. Ces données nuancent l'interprétation des résultats de la section 3.1.2 qui suggèrent que le programme d'intégration permet de développer certaines habiletés de base. Ou bien elles sont développées par d'autres éléments de l'intervention (ce qui paraît peu probable), ou bien elles sont développées sans que tous les élèves en prennent conscience. Cette seconde hypothèse apparaît plus réaliste. Certains élèves, éprouvant d'autres besoins que celui de développer ces habiletés, ne jugent peut-être pas utiles ces cours d'intégration. En se basant sur les opinions des élèves, le tiers aurait bénéficier des cours *Introduction à la communication* et *Développement de carrière* et la moitié aurait profité des cours *Introduction aux principes et aux techniques de l'apprentissage* et *Relaxation*. Ces cours semblent répondre aux besoins de certains élèves mais pas de l'ensemble.

En résumé, ce sondage auprès de 43 % des élèves du programme d'intégration (il ne faut pas l'oublier) fait ressortir les éléments suivants :

1. la stabilité et le nombre d'élèves par groupe sont un encadrement dont l'utilité semble évidente pour l'élève ;

2. les cours d'intégration ne répondent pas de la même façon aux besoins des élèves. Les cours axés sur le développement de stratégies d'étude et sur l'apprentissage de techniques de gestion du stress répondent à un besoin plus général des élèves à risque. Les cours axés sur l'apprentissage d'habiletés interpersonnelles et le développement de

la maturité liée à l'orientation répondent à des besoins spécifiques non présents chez tous les élèves à risque ;

3. le tutorat est un élément d'encadrement satisfaisant pour l'élève mais dont l'utilité n'est pas de développer les habiletés de base ;

4. le programme d'intégration, dans sa forme actuelle (celle de l'édition 89), semble répondre aux besoins de 60 % des élèves à risque.

Une analyse de la perception de l'élève quant à l'utilité des interventions laisse donc croire que le programme, dans sa forme actuelle, répond à certains besoins partagés par l'ensemble des élèves à risque (besoin de développer des stratégies d'étude, de gérer le stress de la vie collégiale et d'être soutenu dans l'intégration au collège) et à certains besoins spécifiques à une proportion moins importante d'élèves (besoin de préciser son cheminement scolaire et professionnel et besoin de développer des habiletés interpersonnelles). Il sera important, dans l'avenir, de mieux préciser l'ensemble des besoins individuels des élèves dès l'admission au programme d'intégration. Nous croyons que la diversité dans les perceptions d'utilité des élèves peut en partie être liée à l'imprécision du dépistage. Le TRAC a permis de rendre compte des acquis liés à l'apprentissage mais apporte peu d'information sur les compétences sociales de l'élève et sur ses acquis liés à l'orientation. En ce sens, il serait utile d'obtenir plus d'information d'une part sur la précision des choix d'orientation, sur les objectifs de carrières et sur les aspirations et, d'autre part, sur les compétences sociales des élèves à risque qui débutent leurs études collégiales. Aussi, il faudrait amener les élèves à être mieux informés du contenu et des objectifs de chaque cours d'intégration. Ces améliorations permettraient sans doute de diminuer les divergences d'opinions des élèves au sujet de l'utilité des encadrements et des cours du PIC.

3.2.2 L'analyse des bilans de tutorat et des rapports d'expérience des intervenants

Deux sources de données sont exploitées pour rendre compte de l'opinion des élèves et des enseignants. Premièrement, un bilan du trimestre, établi par l'élève à la dernière rencontre individuelle avec son tuteur, porte sur les cours d'intégration, la stabilité, l'homogénéité et la taille des groupes et le tutorat. Les 78 dossiers disponibles pour analyse correspondent à 96 % de l'échantillon de départ. En second lieu, un rapport d'expérience (annexe 2.3), rédigé par chacun des enseignants du PIC, constitue la source de données à partir de laquelle nous établissons le portrait de leurs opinions. Ce rapport porte sur le dépistage, la stabilité, l'homogénéité et la taille des groupes, les cours du programme, le tutorat et la vie d'équipe.

Résultats

Dans le but de simplifier l'information contenue dans les rapports d'expérience et dans les bilans de tutorat, l'analyse qualitative de ces données est réalisée en trois étapes. Toutes les opinions recueillies sont répertoriées d'abord selon qu'elles portent sur le dépistage, la vie d'équipe, le tutorat, les caractéristiques de groupe (stabilité, homogénéité et taille) et les cours du programme. Dans notre analyse, un énoncé ou une phrase constitue une opinion lorsqu'il ou elle contient un jugement sur la nature du programme. Ce jugement peut être positif, négatif ou neutre. La seconde étape de l'analyse vise à établir une entente interjuges dans le classement des différentes opinions. Deux juges cotent d'abord les opinions selon qu'elles portent sur l'évaluation (efficacité du PIC) ou sur la fonction (utilité du PIC). Ensuite, chacune des opinions reçoit une valeur : 0 = l'opinion est négative ; 1 = l'opinion est neutre ; 2 = l'opinion est positive. Le tableau 3.29 présente des exemples de classement des opinions.

Tableau 3.29
Exemple de classement des opinions

	OPINION	CLASSEMENT	VALEUR
exemple 1	« le tutorat n'est pas apprécié par la majorité des élèves que j'ai rencontrés »	E	0
exemple 2	« la stabilité des groupes permet d'augmenter le sentiment d'appartenance »	F	2
exemple 3	« je ne sais pas vraiment si mon cours a pu amener des changements chez les élèves »	E	1[a]
exemple 4	« le dépistage ne permet pas d'identifier les élèves en difficultés	F	0

[a] Plusieurs opinions sont formulées en termes de recommandations. Elles reçoivent à ce moment une cote de 1.

Note : E = évaluation ; F = fonction.

La troisième étape consiste à organiser les opinions relatives aux fonctions du PIC (en quoi les composantes ont été utiles ou inutiles) dans le but de formuler des recommandations qui tiennent compte de l'évaluation qualitative. Cette catégorisation est définie a posteriori. Elles représentent en fait une synthèse de l'ensemble des opinions analysées.

En moyenne, 74 % des opinions sont classées dans les mêmes catégories (E ou F). Le taux d'entente est plus élevé lorsque les opinions des enseignants sont évaluées (80,5 % chez les enseignants vs 70 % chez les élèves). Lorsque les juges classent les opinions dans les mêmes catégories, toutes les valeurs accordées aux opinions sont les mêmes (0, 1 ou 2). Les opinions qui ne sont pas classées dans la même catégorie sont étudiées une seconde fois jusqu'à ce qu'il y ait entente. Le tableau 3.30 présente le pourcentage d'opinions se

retrouvant dans les différentes cotes (positive, neutre et négative). Le tableau 3.31 présente une synthèse des opinions relatives aux fonctions des composantes du PIC.

Tableau 3.30
Pourcentage d'opinions formulées par les enseignants et les élèves en fonction de la cote d'attribution

COMPOSANTES	ENSEIGNANTS (RAPPORTS)[a]				ÉLÈVES (TUTORAT)			
	n	% (+)	% (±)	% (-)	n	% (+)	% (±)	% (-)
Dépistage[b]	11	18	45	37	-	-	-	-
Vie d'équipe[b]	17	18	48	34	-	-	-	-
Tutorat	26	38	58	04	35	63	20	17
Stabilité-taille	10	40	10	50	24	58	04	38
EHS[c]	-	-	-	-	28	54	07	39
TA[c]	-	-	-	-	25	36	24	40
DC[c]	-	-	-	-	28	46	15	39

a : les opinions d'évaluation et de fonction ont été regroupées ensemble ;

b : seuls les enseignants ont émis des opinions sur ces composantes ;

c : seules les opinions des élèves sont considérées.

Note : n = nombre d'opinions ; % (+) = pourcentage d'opinions positives ; % (±) = pourcentage d'opinions neutres ; % (-) = pourcentage d'opinions négatives ; EHS : Entraînement aux habiletés sociales ; TA : Techniques d'apprentissage ; DC : Développement de carrière.

Tableau 3.31
Catégories retenues dans l'analyse qualitative des opinions mentionnées par les enseignants et les élèves.

Composantes du PIC	Catégories	Opinions relatives aux facteurs	Recommandations[1]
Dépistage[2]	Représentativité	• manque de sensibilité • on ne tient pas compte de l'ensemble des facteurs qui interviennent dans l'intégration	• considérer les attitudes et les conditions qui entraînent des biais dans le dépistage • intégrer des agents externes dans le processus de sélection des élèves (Ex. : conseiller d'orientation du secondaire) • inclure des questions qui rendent compte de l'ensemble de la réalité sociale • s'assurer d'une adéquation entre le dépistage et l'intervention • ne pas considérer seulement les compétences de l'élève mais également les facteurs de son milieu (attentes, soutien, etc.)
	Information	• les élèves ne reçoivent pas assez d'information • la façon d'inviter les élèves entraîne un sentiment important d'incompétence • sentiment de marginalité	
Vie d'équipe[3]	Rencontres	• des rencontres fréquentes sont nécessaires • des lieux de rencontre pour faciliter les échanges • besoin de systématiser les rencontres • permet un partage d'idées, un meilleur suivi des élèves et apporte du soutien au groupe	• s'assurer de rencontres formelles et hebdomadaires • regrouper physiquement les différents intervenants • structurer les rencontres pour permettre de travailler systématiquement sur le partage d'objectifs communs et le suivi des élèves • fournir un soutien aux intervenants qui rencontrent des cas problèmes

1. Les recommandations présentées dans ce tableau ne sont pas exclusives à celles formulées par les intervenants.
2. Seulement les professeurs ont émis des opinions pour ces composantes.
3. Seuls les professeurs ont émis des opinions sur les composantes du programme.

Tableau 3.31 (suite)

Composantes du PIC	Catégories	Opinions relatives aux facteurs	Recommandations
Vie d'équipe (suite)	Concertation	• la juxtaposition de cours et les rencontres n'impliquent pas nécessairement qu'il y ait concertation • le travail d'équipe facilite le partage des joies et des difficultés • les élèves perçoivent une cohérence dans les attitudes des intervenants • difficulté d'intégrer des objectifs spécifiques communs et transférables	• fournir aux intervenants un modèle d'intégration et de transfert d'objectifs communs • créer des liens entre les intervenants du PIC et les professeurs desservant les cours extérieurs • déterminer les objectifs de concertation (Ex. : contenu de cours, règles d'encadrement) • maintenir le climat d'équipe par des structures tangibles de valorisation
Tutorat	Contenu	• l'utilisation d'un profil aide à orienter le cours des rencontres • il est nécessaire de supporter l'élève dans les domaines autres que scolaires (social, affectif, orientation) • il est nécessaire que l'élève participe à au moins cinq rencontres mais dans certains cas, la fréquence doit être adaptée à ses besoins	• les intervenants devraient établir des plans d'action avant les rencontres mais garder une certaine flexibilité dans leur fonctionnement • prendre des engagements formels (Ex. : à l'aide de contrats signés par l'élève et l'intervenant) mais basés sur les besoins de l'élève • porter autant d'attention sur les compétences que sur les difficultés de l'élève
	Formation	• le tutorat constitue un acte d'aide à l'apprentissage. Il doit faire partie de la tâche de l'enseignant • on réalise rapidement l'importance de bien préparer les rencontres de tutorat • avec certains élèves, on a l'impression de manquer de ressources, de ne pas savoir quoi faire	• les intervenants doivent recevoir une assistance générale (Ex. : perfectionnement sur le soutien naturel) et une assistance spécifique (discuter de cas avec un professionnel) • s'assurer que le tutorat ne constitue en aucun temps une surcharge pour l'enseignant

Tableau 3.31 (suite)

Composantes du PIC	Catégories	Opinions relatives aux facteurs	Recommandations
Tutorat (suite)	Effets	• c'est une expérience nouvelle et un peu insécurisante • dispose l'élève à poser des actes réfléchis • améliore le contact en classe • permet à l'élève de discuter de ce qui lui arrive avec un adulte intéressé et impartial • les élèves apprécient et la majorité se présente aux rencontres • permet d'assister l'élève dans son orientation • améliore la confiance personnelle	
Stabilité/ taille des groupes	Socialisation	• la stabilité a comme effet d'accentuer la socialisation • les groupes stables aident les élèves timides à créer des liens • pour ceux qui interagissent avec aisance, les groupes stables ne sont pas aidants	• planifier des activités scolaires qui impliquent un travail de coopération • inciter les élèves à étudier en groupe • utiliser les compétences sociales de certains élèves pour intégrer les plus timides • s'assurer d'une certaine variabilité dans les compétences sociales des élèves sans que le groupe soit trop hétérogène
	Dynamique	• la stabilité accentue la dynamique d'un groupe. Si elle est positive ça ajoute à la qualité d'un cours, si elle est négative, ça nuit au bon déroulement. • les élèves dans des groupes stables sont moins inhibés. On note systématiquement plus de problèmes de discipline que dans des groupes non stables.	• présenter des règles de fonctionnement claires dès le début de la session • procurer des moyens aux intervenants leur permettant d'influencer la dynamique (Ex. : donner des rôles précis au leader) • munir les intervenants de moyens d'intervention spontanée visant la résolution de problèmes de discipline

Tableau 3.31 (suite)

Composantes du PIC	Catégories	Opinions relatives aux facteurs	Recommandations
Stabilité/ (suite)	Réalité sociale	• une trop grande stabilité ne prépare pas à la réalité sociale des études collégiales	• créer une stabilité seulement à l'intérieur d'un tronc commun
	Taille	• si l'on veut travailler sur les comportements et ainsi dépasser la simple modification des attitudes, il ne faut pas avoir plus de 20 à 25 élèves par groupe	• ne pas former de groupe trop petit (inférieur à 20) • fixer à 25 le nombre maximal d'élèves dans les cours visant la modification des comportements
Cours d'intégration	Besoins de l'élève	• dans certains groupes, la différence dans les compétences est importante ce qui ne facilite pas l'intervention • certains élèves déplorent le fait de ne pas avoir choisi le cours • plusieurs élèves ne voient pas l'utilité d'avoir les trois cours	• développer un dépistage plus pointu et s'assurer d'une adéquation directe entre ce dernier et les cours d'intégration • offrir deux cours parmi trois selon les besoins de l'élève • inviter systématiquement l'élève à participer au processus de sélection des cours
	Marginalisation	• des cours ne devraient pas porter des noms « stéréotypés » (Ex. : séminaires) ; ça étiquette • il y a un manque d'intégration au programme d'étude	• assigner des titres conventionnels au cours d'intégration • s'assurer qu'à l'extérieur des encadrements du PIC, l'élève chemine normalement dans son programme d'admission (Ex. : consulte l'API de son programme ; fait ses choix de cours avec les autres, etc.)
	Développement et transfert des compétences	• il est souvent difficile de travailler directement sur les habiletés déficientes • l'élève semble comprendre les techniques, les appliquer mais plusieurs ne les transfèrent pas à d'autres cours	• les cours d'intégration doivent viser à prévenir et à promouvoir les compétences, non pas seulement à corriger ce qui ne fonctionne pas • travailler le développement des compétences par des thèmes qui ne sont pas directement centrés sur les déficits (Ex. : créativité, sports d'équipe, etc.) • instaurer des mécanismes concrets qui permettent le transfert des compétences (Ex. : enseignement par équipe ; utilisation d'un même exercice dans deux cours, etc.)

Le tableau 3.30 montre que les enseignants rapportent plus d'opinions négatives que d'opinions positives lorsqu'ils commentent le **dépistage** des élèves du PIC (plusieurs opinions sont neutres). Deux catégories émergent de l'analyse qualitative (tableau 3.31). La première concerne la représentativité du dépistage. Les enseignants critiquent son manque de sensibilité et prétendent qu'il ne tient pas compte de l'ensemble des facteurs qui interviennent dans l'intégration. Le TRAC est un outil qui mesure des acquis liés à l'apprentissage mais les dimensions sociales et celles touchant l'orientation sont peu abordées.

> « Il faudrait inclure des questions qui favorisent une sélection plus judicieuse. » ; « Le TRAC est un bon instrument pour évaluer une large population d'élèves. » ;« Certains élèves accordent la priorité à leurs études mais ont des problèmes émotifs. » ;« Le dépistage m'a semblé relativement efficace bien que se soit glissée une proportion d'élèves qui auraient pu cheminer seuls. » ; « L'élève peut présenter un type de problème mais pas nécessairement les trois problèmes en même temps. » (apprentissage, social ou orientation).

La seconde catégorie émergeant de l'analyse qualitative des opinions sur le dépistage concerne l'information transmise aux élèves du PIC. Selon les enseignants, les élèves ne reçoivent pas assez d'information sur la philosophie du PIC, son contenu et ce qu'il implique pour l'élève. Aussi, la façon d'inviter l'élève (annexe 2.1) semble entraîner un certain sentiment d'incompétence.

> « L'accueil doit être repensé de façon à vérifier l'information intégrée par les élèves quant à ce programme. » ; « Les étudiants se sont plaints de n'avoir pas été bien informés sur les contenus des cours. » ; « Quelques-uns se sont sentis rabaissés, dévalorisés lorsqu'ils ont reçu la lettre d'invitation au trimestre. » ; « Plusieurs étudiants ne savaient pas sur quel bateau ils s'étaient embarqués. ».

Concernant la **vie d'équipe**, les enseignants rapportent aussi plus d'opinions négatives que positives (il y a encore beaucoup d'opinions neutres). Un premier ensemble d'opinions portent surtout sur les rencontres. De leur expérience, les enseignants constatent la nécessité d'échanger fréquemment sur le déroulement du trimestre, de partager les difficultés rencontrées en cours de route et de recevoir du soutien de la part des collègues. Certains font valoir l'importance de systématiser les rencontres pour discuter d'abord des cas problèmes et du déroulement et ensuite, parler d'objectifs communs et d'application dans les cours respectifs).

> « J'aurais souhaité plus de réunions, une toutes les deux semaines, même toutes les semaines. » ; « Il faudrait des rencontres hebdomadaires, afin de planifier l'ensemble de la semaine. » ; « Le travail d'équipe facilite le partage des joies et des difficultés rencontrées au cours du trimestre. » ; « Il faut systématiser les discussions de cas individuels... réserver un temps à chacune des réunions. ».

Un deuxième ensemble d'opinions concerne la concertation entre les intervenants. Celle-ci semble n'exister qu'à certains niveaux. Les élèves perçoivent d'abord une cohérence dans les attitudes des intervenants. Le soutien mutuel et les échanges de stratégies entre professeurs pour résoudre des cas problèmes et des situations perturbantes en classe établissent une forme de concertation au niveau des exigences scolaires et de l'aide socio-affective présentées aux élèves. Il semble cependant que cette forme de concertation masque celle touchant l'apprentissage de l'élève. Certains font remarquer que la juxtaposition des cours d'intégration et le simple fait de se rencontrer n'impliquent pas la présence d'une réelle concertation pédagogique. Il semble difficile d'inclure des objectifs d'intégration spécifiques et communs, objectifs qui devraient être transférables.

> « La juxtaposition des séminaires et des cours obligatoires ne donnent pas forcément l'évidence d'œuvrer ensemble à une formation intégrale. » ; « Il est d'une grande utilité pour le cours d'apprentissage de connaître ce qui se fait et se vit dans les autres cours. À certains moments, il y a eu place dans les réunions pour ce genre de chose mais pas suffisamment. » ; « J'ai apprécié l'effort de coordination que nous avons tenté entre les différents cours, même si cela n'a pas pu se concrétiser pour différentes raisons. ».

Le tableau 3.30 montre que, tant chez les enseignants que chez les élèves, il y a beaucoup plus d'opinions positives que d'opinions négatives formulées à l'égard du **tutorat**. Trois catégories émergent de l'analyse qualitative de ces opinions. D'abord, plusieurs portent sur le contenu des rencontres. Les enseignants constatent qu'il est important d'établir des plans d'action tout en conservant une certaine flexibilité dans le déroulement des rencontres. Celles-ci doivent s'adapter aux besoins de l'élève mais un minimum de rencontres devrait être exigé. Il est aussi nécessaire de porter attention autant aux compétences qu'aux incompétences de l'élève. Il est souvent plus facile de donner du pouvoir à l'élève en ciblant ses forces qu'en relevant ses faiblesses. En ce sens, le profil utilisé dans les rencontres contribue à échanger sur les forces et les faiblesses de l'élève.

> « Pour que l'étudiant soit persuadé de l'importance et de l'utilité de ces rencontres et pour qu'il puisse en bénéficier, elles doivent être préparées le mieux possible. » ; « Très utiles sont les schémas visuels et écrits comme le profil que l'on a pu commenter. » ; « Il apparaît qu'un minimum de cinq rencontres serait opportun. » ; « La fréquence des rencontres doit pouvoir s'adapter aux besoins réels de l'élève. » ; « L'étudiant devrait être libre de rencontrer son tuteur quand il en ressent le besoin. ».

Le deuxième ensemble d'opinions concerne la formation des tuteurs. Ce sont essentiellement les enseignants qui rapportent de telles opinions. Le tutorat est perçu comme une tâche excessivement exigeante qui s'intègre aux activités des enseignants. Ces derniers réalisent rapidement l'importance de bien se préparer avant chacune des rencontres. Plusieurs fois, les tuteurs ont l'impression de manquer de ressources, de spécialisation ou de formation. Parce

que l'objectif du tutorat est de fournir un soutien social et affectif aux apprentissages de l'élève et à son intégration au collège, il implique plus souvent qu'autrement la connaissance de stratégie de résolution de problèmes.

> « Il serait pertinent d'offrir une formation aux intervenants. » ; « Il faudra donc s'assurer que la tâche de l'enseignant-tuteur soit toujours allégée en conséquences. » ; « J'ai aimé l'expérience en dépit du fait que j'aurais apprécié recevoir une formation d'appoint. » ; « Des réunions portant uniquement sur le tutorat me semblent essentielles. ».

Un troisième ensemble d'opinions porte sur les effets du tutorat. Bien qu'il semble une expérience un peu insécurisante pour l'enseignant, les élèves apprécient cet encadrement et la majorité se présente aux rencontres. Le tutorat disposerait l'élève à poser des actes réfléchis, faciliterait sa démarche d'orientation, lui permettrait de discuter avec un adulte intéressé et impartial de son vécu au cégep et améliorerait sa confiance personnelle. Dans certains cas, le contact privilégié, qu'a l'enseignant avec l'élève en tutorat, améliorerait la relation en classe.

> « Le tutorat enlève ma peur des profs. » ; « Le tutorat contribue à ne pas changer trop vite du secondaire au collégial. » ; « Ça nous donne confiance en nous » ; « On sait qu'on peut compter sur quelqu'un. » ; « J'ai bien aimé pouvoir parler à un prof. » ; « Mon tuteur savait m'écouter patiemment. » ; « Cela m'a permis de voir clair dans mes idées. » ; « Cet exercice peut ainsi mieux disposer l'élève à poser des actes réfléchis et autonomes. » ; « Le tutorat est très utile pour l'étudiant qui veut en profiter et pour l'enseignant qui veut connaître les gens à qui il s'adresse dans ses cours. » ; « Le tutorat offre l'opportunité à l'élève de discuter de ce qui lui arrive avec un adulte intéressé et impartial. ».

Les opinions portant sur la **stabilité et la grandeur des groupes** sont plus souvent positives que négatives chez les élèves mais cette tendance est quelque peu inversée chez les enseignants (tableau 3.30). L'analyse qualitative de ces opinions fait ressortir quatre catégories. La première concerne la socialisation. La stabilité dans les groupes aurait comme effet d'accentuer la socialisation qui peut être un avantage comme un désavantage. Certains élèves semblent éprouver de la sécurité dans de tels groupes. D'autres déplorent le fait de « trop se connaître » entraînant parfois un manque de respect dans les interactions en classe. La stabilité permettrait aux élèves plus démunis sur le plan des compétences sociales de créer des liens entre eux et de faciliter le développement d'un réseau de soutien. Cependant, lorsqu'un groupe est très hétérogène sur le plan des compétences sociales, la compétence des uns peut nuire à l'incompétence des autres.

> « C'est rassurant de connaître tout le monde. » ; « J'ai bien aimé la sécurité qu'offre le groupe stable. » ; « C'est un élément positif mais j'ai hâte de voir d'autres groupes. » ; « Le climat de la classe était désastreux à cause de la stabilité. » ; « Les groupes stables se sont avérés, à mon avis, une excellente chose pour les élèves timides. » ; « Pour ceux qui vont facilement vers les

> autres, les groupes stables les ont empêchés de connaître beaucoup de monde. » ; « La formation des groupes stables est une arme à deux tranchants. ».

Certaines opinions portent spécifiquement sur la dynamique en classe. La stabilité aurait comme effet d'instaurer une cohérence dans les dynamiques de groupe. Les élèves se tiennent entre eux et les normes sont plus explicites que dans les groupes non stables. Si la dynamique est positive, elle contribue à la qualité d'un cours. Si elle est négative, elle nuit à son déroulement. Les enseignants notent systématiquement plus de problèmes de discipline dans les groupes stables.

> « On se connaissait trop ce qui expliquait l'indiscipline. » ; « Certains éléments du groupe ont été dérangeants. » ; « L'anxiété des uns et l'immaturité des autres... ont contribué à créer un climat peu propice à l'apprentissage. » ; « D'une manière générale, quand un cours va bien, le fait qu'il soit stable ajoute à la qualité d'un cours. » ; « La stabilité amène un bon esprit de groupe et de camaraderie. ».

Certaines opinions concernent la comparaison entre la stabilité du PIC et la réalité sociale des études collégiales au Cégep de Sainte-Foy. Certains élèves et enseignants déplorent le fait qu'une trop grande stabilité limite le contact avec ce qui se passe réellement dans le reste du cégep. D'autres voient la stabilité comme un moyen de s'intégrer plus facilement à cette réalité. En connaissant plus d'élèves, ils s'adapteront plus facilement au trimestre d'hiver.

> « La stabilité permet une bonne transition avec le secondaire. » « Je ne crois pas qu'en définitive les groupes stables soient une solution réaliste pour l'étudiant sur tout un trimestre. D'abord, cela ne correspond pas à la réalité des études collégiales à laquelle ils devront être confrontés tôt ou tard. ».

La quatrième catégorie d'opinions porte sur la taille des groupes dans les cours d'intégration. Dans ces cours, l'enseignement individualisé est parfois nécessaire et semble très profitable à l'élève. En ce sens, pour travailler sur les comportements et ainsi dépasser la simple modification des attitudes, il ne faut pas avoir trop d'élèves par groupe. Par contre, l'installation d'un climat d'échanges et de coopération nécessite un nombre minimal d'élèves dans chacun des groupes.

> « Je pense que le nombre d'élèves par groupe devrait diminuer. » ; « Les groupes devraient être moins nombreux. Quinze élèves seraient idéal, 20 au maximum. » ; « Le nombre d'élèves par groupe devrait diminuer entre 20 et 22. ».

De façon générale, il y a autant d'opinions positives que d'opinions neutres ou négatives formulées à l'égard des **cours d'intégration**. Plusieurs commentaires concernent les besoins de l'élève. Certains élèves déplorent le fait de ne pas choisir leurs cours. Ils sont d'avis que les trois cours d'intégration ne sont pas tous nécessaires. Certains enseignants

font mention de l'hétérogénéité des compétences dans les cours d'intégration. Dans l'ensemble, les élèves présentent des difficultés mais à différents niveaux et pour des raisons toutes aussi variées.

> « Il faudrait identifier les élèves qui auraient besoin de faire une démarche d'orientation. » ; « Plusieurs étudiants ont jugé inconcevable le nombre de cours d'intégration. » ; « Il y avait un trop grand écart entre les élèves qui présentaient des difficultés de communication et d'affirmation par rapport à ceux qui ne présentaient pas les mêmes besoins. » ; « Ces cours devraient être facultatifs. » ; « Ils ne devraient pas être obligatoires. » ; « Y a trop de choses déjà vues au secondaire. ».

Une deuxième série d'opinions font ressortir le caractère marginalisant des cours d'intégration. Certains élèves se sentent étiquetés et ont le sentiment de faire bande à part. Le titre « séminaire » accolé aux cours d'intégration semble contribuer à produire cet effet de marginalisation.

> « Il faudrait changer le nom du cours. » ; « Les élèves ont eu de façon générale une très mauvaise perception du programme, ils se sont sentis marginalisés et considérés comme des incapables à cause du grand nombre d'éléments d'encadrement. » ; « L'appellation séminaire est aussi à repenser. L'élève faisant partie d'un programme d'intégration a déjà une différence à assumer. ».

D'autres opinions sont liées au *développement et au transfert* des compétences. Les enseignants observent qu'il est souvent difficile de travailler directement sur les habiletés déficientes. Certains élèves prennent conscience de leurs difficultés mais sont souvent peu motivés à prendre les moyens pour les surmonter. D'autres apprennent des techniques d'étude mais ne semblent pas les transférer à leurs autres cours. Enfin, quelques-uns ne voient pas du tout l'utilité des cours.

> « Les élèves évitent la confrontation avec leurs difficultés. » « C'est difficile de travailler directement sur ce qu'on pense qui ne va pas chez l'élève. » ; « J'ai senti tout de suite que j'avais à défendre la pertinence de mon cours et que les étudiants devant moi n'étaient pas nécessairement tous des étudiants motivés au changement comme je m'y attendais. » ; « Ce n'est pas motivant d'apprendre à apprendre. » ; « Le cours insiste beaucoup sur le quoi (i.e. l'importance d'être motivé...) mais peu sur le comment (i.e. l'intégration ou le transfert des acquis à d'autres cours). » ; « Des notions pas nécessaires à l'apprentissage. ».

Interprétation[1]

En tenant compte que des opinions positives et négatives puisque les opinions neutres sont généralement des recommandations, l'analyse qualitative montre que le dépistage et la vie

---

1 Cette partie du rapport présente un ensemble de recommandations entraînant des améliorations au PIC dès l'automne 1990.

d'équipe sont perçus par les enseignants comme des composantes à améliorer, que le tutorat est évalué très favorablement tant par les enseignants que par les élèves, que la stabilité et la taille des groupes sont appréciées par les élèves mais critiquées par les enseignants et que les cours d'intégration sont évalués plus favorablement que défavorablement par les élèves. La catégorisation des opinions relatives aux fonctions du PIC nous permet de dégager certains éléments susceptibles de rendre compte de l'évaluation. Nous analyserons les résultats liés à chacune des composantes du programme en mettant surtout l'accent sur les recommandations qui peuvent en découler.

Dépistage. Le dépistage constitue une démarche importante dans l'implantation d'un programme comme le PIC. En effet, l'efficacité des interventions dépend directement de la qualité du dépistage. Un programme peut être efficace en soi sans donner les résultats escomptés parce que ce ne sont pas les bons candidats qui en bénéficient. Dans notre démarche, le dépistage a reposé sur deux critères : la MPS et certains antécédents liés aux apprentissages de l'élève (TRAC). De l'opinion des enseignants, il semble que ces critères ne soient pas suffisants pour rendre compte de la complexité des facteurs qui interviennent dans l'explication de l'intégration aux études collégiales et de la réussite. Il faudrait s'assurer d'une plus grande convergence entre les composantes du programme (l'intégration scolaire, l'acquisition de nouvelles compétences d'apprentissage, l'acquisition de nouvelles compétences sociales, la précision des choix d'orientation et l'engagement vis-à-vis ces choix) et le dépistage. Il faudrait également évaluer plus systématiquement l'efficacité d'un tel dépistage. Bien que le TRAC ait fait l'objet de certaines études de prédiction (Larose, Roy et Falardeau, 1991), la sensibilité et la spécificité de la démarche de dépistage ne sont pas vérifiées. Dans la perspective de mieux dépister les nouveaux arrivants à risque, il faudrait considérer non pas seulement les compétences de l'élève mais également les facteurs de son milieu qui peuvent influencer la qualité de son intégration (ex. : les attentes des parents et le soutien reçu). Il serait également pertinent que des agents externes tels les conseillers d'orientation du secondaire puissent confirmer la justesse du dépistage.

Puisque le PIC est un encadrement volontaire, il est important que l'élève y adhère en étant amplement informé. De l'avis des enseignants, plusieurs élèves se sont sentis isolés et marginalisés. Ces sentiments semblent être causés par le peu d'informations fournies à l'élève avant d'entrer au collège. La façon d'inviter les élèves s'avère très importante puisqu'elle peut influencer leur sentiment de compétence personnelle et leur confiance envers le milieu collégial. Il est impératif de communiquer à l'élève les raisons qui justifient son invitation, de lui expliquer le rationnel de l'encadrement, de fournir des « preuves de son efficacité » ou du moins des indices qui nous permettent de croire en son efficacité. Dans l'implantation d'un programme comme le PIC, il est très important de planifier un temps de rencontre avant le début de l'intervention pour impliquer l'élève dans la démarche d'aide à l'apprentissage.

Ce temps de rencontre peut permettre d'informer, de responsabiliser, de sécuriser et d'intégrer le nouvel arrivant à risque.

Il est essentiel que les élèves à risque continuent d'adhérer volontairement au PIC. Le volontariat implique un engagement personnel et une prise en charge de son développement. Il signifie également que l'élève accepte de se faire aider. Cet engagement et cette volonté d'améliorer sa condition sont des éléments fondamentaux puisqu'ils déterminent souvent l'implication et l'effort de l'élève dans ses différents cours. Nous croyons qu'il faut fortement valoriser les programmes d'aide à l'apprentissage et faire valoir le privilège accordé à certains élèves d'y participer.

Vie d'équipe. L'implication des individus œuvrant dans un programme d'aide à l'apprentissage favorise le développement de la cohésion entre les membres et peut faciliter le soutien, l'échange, le développement d'attitudes, le partage d'objectifs et l'intégration de modèles communs d'intervention. L'analyse qualitative des rapports d'expérience fait ressortir plus d'opinions négatives que d'opinions positives par rapport à la vie d'équipe. Le regroupement des membres autour d'une intervention commune aurait permis d'organiser le soutien et l'entraide entre les enseignants, fourni un milieu propice à l'échange de stratégies pédagogiques et favorisé le développement d'attitudes partagées par l'ensemble des membres du programme. Cependant, il n'aurait pas suffisamment permis d'implanter des objectifs de formation intégrale communs et transférables dans les différents cours du programme. Nous croyons que le développement d'objectifs fondamentaux peut être facilité par l'adoption de modèles théoriques puisqu'ils ont comme fonctions d'orienter les actions de l'intervenant à l'intérieur de son cours, de voir les liens entre ses actions et les actions des autres intervenants et de faire le pont avec les objectifs fondamentaux du programme d'aide à l'apprentissage.

Pour améliorer la concertation et la qualité de la vie d'équipe, il est important de fournir un encadrement adéquat aux intervenants impliqués dans les programmes d'aide à l'apprentissage comme le PIC. Plusieurs opinions, obtenues de l'analyse qualitative, font ressortir l'importance du soutien, de l'entraide et de la concertation sur les objectifs fondamentaux d'aide à l'apprentissage. À notre avis, l'encadrement doit exister à plusieurs niveaux. Au niveau organisationnel, il faudrait s'assurer de tenir des rencontres formelles et hebdomadaires dans le but de fournir un support continu aux enseignants qui vivent quotidiennement la réalité d'éduquer les élèves à risque. Il serait également important de regrouper physiquement ces enseignants pour faciliter les échanges ponctuels et le partage de ressources personnelles. Au niveau pédagogique, il serait important d'amener les intervenants à adopter un modèle commun d'intervention qui permettrait la formulation d'objectifs cohérents et qui faciliterait leur transfert dans les différents cours. Pour ce faire, un professionnel ou un conseiller pédagogique devrait fournir à l'équipe des modèles

d'intervention qui après étude seraient éventuellement adoptés comme cadres d'intervention. La présence d'un modèle d'intervention favoriserait la formulation d'objectifs communs, améliorerait la cohérence entre les interventions et faciliterait le choix des règles de fonctionnement et d'encadrement à adopter et leurs applications. Au niveau individuel, il est essentiel d'établir des structures permettant de maintenir le moral des membres de l'équipe de travail et de valoriser l'acte d'aide à l'apprentissage qu'ils pratiquent. L'enseignement auprès des élèves à risque est particulier. Il n'entraîne pas les mêmes renforcements que ceux reçus à l'intérieur d'un cours régulier. Les intervenants sont souvent aux prises avec des clientèles peu motivées, difficiles à stimuler et qui présentent des comportements dérogeant très souvent de la norme. Les attitudes négatives par rapport à l'apprentissage, le peu de reconnaissance vis-à-vis l'investissement personnel de l'enseignant et le manque de respect sont des éléments avec lesquels les intervenants doivent souvent composer tout au long du trimestre. Cet enseignement auprès des élèves à risque peut entraîner une remise en question de leur compétence personnelle et de l'utilité de leur tâche. L'image personnelle du pédagogue devient beaucoup plus menacée que lorsqu'il enseigne à un groupe régulier. Pour ces raisons, il est impératif de fournir aux enseignants qui s'engagent dans des programmes d'aide à l'apprentissage comme le PIC un soutien tangible sur le plan personnel. Un conseiller pourrait procurer aux intervenants le soutien personnel et le soutien pédagogique nécessaires à leur épanouissement et à leur développement personnel tout au long de leur cheminement auprès des élèves à risque.

Tutorat. Les résultats de l'analyse qualitative suggèrent que le tutorat répond aux besoins de plusieurs élèves. Il s'agit d'un encadrement apprécié qui semble « humaniser » la relation entre l'enseignant et l'élève. Le tutorat a plusieurs fonctions. Il permet d'abord de faciliter l'intégration sociale par le contact personnalisé avec un professeur. Il favorise ensuite l'intégration institutionnelle par les informations transmises par les tuteurs sur le fonctionnement du collège et les services offerts et l'intégration scolaire par l'aide méthodologique fournie à l'élève. Il procure de plus un soutien affectif grâce à la compréhension et à l'encouragement du tuteur, un soutien comportemental dans l'organisation de son temps et de sa charge de travail et un soutien cognitif à cause de la confrontation des croyances et du recadrage des attributions de ses difficultés.

Les enseignants formulent plusieurs opinions sur le déroulement et le contenu des rencontres de tutorat. Certains auraient souhaité suivre un cadre plus systématique et structuré dans leurs rencontres avec l'élève. D'autres reconnaissent qu'ils doivent montrer une grande flexibilité lorsqu'ils encadrent leurs élèves. Parce que le tutorat représente l'encadrement le plus « adaptable » aux besoins de l'élève, il est difficile de suivre un cheminement défini a priori ou de travailler autour d'un cadre fermé. Nous croyons cependant que le contenu général des rencontres de tutorat doit s'ajuster à la chronologie des événements rencontrés par l'élève pendant son premier trimestre. En ce sens, nous pensons que l'intervention en tutorat doit

considérer le vécu de l'élève, les tâches auxquelles il est confronté pendant son premier trimestre et les exigences du milieu dans lequel il chemine.

Les premières interventions en tutorat devraient d'abord permettre de cerner les besoins personnels de l'élève et contribuer à faciliter son intégration institutionnelle. Le tuteur doit prendre connaissance des besoins de l'élève, des ressources disponibles (ex. : soutien des amis et des parents), de ses aspirations, de ses forces et de ses faiblesses et de ses perceptions des études collégiales. Comme le mentionnent certains intervenants, le profil de dépistage du TRAC s'avère un médium intéressant pour aborder la question des besoins de l'élève. Il peut servir de point de départ pour cibler principalement les lacunes d'ordre méthodologique ou pour miser sur les forces de l'élève. Il est aussi important que l'élève arrive à cerner rapidement l'enjeu entourant la connaissance des exigences des études collégiales. Comme le souligne le rapport du Conseil des collèges (1988), plusieurs élèves présentent une méconnaissance des conditions dans lesquelles ils devront étudier et des exigences de l'étude. Pour cela, le tuteur devrait sensibiliser son pupille à la réalité des études collégiales, l'encourager à rencontrer ses professeurs pour leur faire préciser leurs propres exigences et lui montrer comment organiser ses moments d'étude, prévoir ses évaluations et répartir son temps d'activités parascolaires. Le tuteur doit aussi valoriser l'effort en montrant qu'il s'agit d'une stratégie efficace pour réussir au collège. Pour faciliter l'intégration institutionnelle, le tuteur devrait expliquer à l'élève comment fonctionne le collège, quels sont les services offerts, où il peut rencontrer les différents professionnels. Il devrait s'assurer que l'élève a en main, dès le début du trimestre, tous les outils requis pour chacun de ses cours.

Plus tard au cours du trimestre, le tuteur et son élève devront discuter des résultats des premières évaluations. C'est à ce moment qu'il est, à notre avis, plus facile d'influencer l'intégration scolaire de l'élève[1]. Nous considérons le soutien entourant les premières évaluations comme un élément déterminant dans les changements d'attitudes et de comportements. Lorsque l'élève à risque est confronté à l'échec lors de sa première évaluation (ce qui est fréquent chez la clientèle du PIC), il prend conscience de certaines difficultés et devient plus réceptif aux recommandations du tuteur. Les premières évaluations constituent également un moment propice pour étudier les erreurs d'attribution des élèves. Certains vont rejeter la responsabilité sur des facteurs externes et non contrôlables, d'autres se sentiront entièrement responsables et percevront cet échec comme une autre preuve de leur incompétence personnelle. Il s'avère alors important que le tuteur cerne bien la dynamique de chaque élève, intervienne pour corriger les attributions et propose des façons de modifier les

---

1 Dans un autre rapport de recherche, nous avons défini trois types d'intégration aux études collégiales : l'intégration institutionnelle, l'intégration sociale et l'intégration scolaire. L'intégration institutionnelle suppose que l'élève connaît bien son collège, y compris les services offerts, et qu'il le fréquente avec enthousiasme. L'intégration sociale signifie que l'élève appartient à un réseau répondant à certains de ses besoins et partageant ses intérêts. L'intégration scolaire implique que l'élève est capable de répondre aux attentes formulées par ses professeurs et ses pairs à l'égard des tâches scolaires.

mauvaises stratégies et de développer de nouveaux comportements d'étude. Une attention particulière devrait également être portée à l'effet du premier échec ou du premier succès sur l'image personnelle de l'élève à risque.

La période de changement de programme constitue un moment particulier pour les élèves de réfléchir sur leur orientation scolaire. Le tuteur peut alors jouer un rôle important. Sans remplacer le travail des conseillers d'orientation ou des aides pédagogiques, il peut amener l'élève à bien comprendre les problèmes qui sous-tendent ses motivations au changement, à réfléchir sur les implications d'un tel changement et à l'encourager à amorcer au besoin un processus de choix de carrière auprès d'un professionnel de l'orientation. Le rôle du tuteur n'est pas de proposer à l'élève des choix d'orientation mais de le soutenir dans ses démarches, de l'encourager et de le valoriser.

En tutorat, la mi-trimestre peut constituer un moment privilégié pour faire le point sur l'engagement de l'élève dans ses apprentissages. Certains tuteurs notent la présence de changements apparents dans les attitudes et les comportements de plusieurs élèves. Cependant, d'autres élèves ne semblent pas encore sentir le besoin de s'impliquer dans leurs études et constituent parfois des éléments perturbateurs pour le bon fonctionnement des groupes. Il est parfois nécessaire d'utiliser des moyens personnalisés pour concrétiser l'engagement de ces élèves. L'utilisation de contrat d'engagement peut s'avérer une méthode intéressante pour responsabiliser l'élève face à son apprentissage et pour l'amener à développer le niveau d'autonomie requis pour bien s'intégrer et réussir au collège.

La fin du trimestre est associée évidemment à la période d'examens. Le tuteur peut alors influencer la qualité de la préparation de son pupille, l'encourager à consulter ses professeurs (en précisant qu'il s'agit là d'un moyen très simple d'augmenter ses chances de réussite) et renforcer ses efforts. Il peut aussi l'amener à fixer des objectifs concrets qui tiennent compte de ses réussites antérieures. En faisant le bilan du trimestre, il s'avère important de faire discuter l'élève sur ce qu'il entrevoit pour le prochain trimestre. Comment compte-t-il l'amorcer ? Quelles seront ses attitudes ? Quels moyens envisage-t-il d'utiliser pour réussir son deuxième trimestre ? L'anticipation peut constituer une stratégie efficace pour maintenir les attitudes acquises pendant l'encadrement et pour transférer les méthodes apprises dans ces cours tout au long de son cheminement scolaire.

Le tutorat n'est pas une activité habituelle de l'enseignement. Il implique un type de relation très personnelle dans laquelle les habiletés d'écoute, de reformulation, d'empathie et de résolution de problèmes sont importantes. Dans l'analyse qualitative, les intervenants font valoir l'importance de se perfectionner pour ce genre d'intervention. Il serait donc important de prévoir une assistance générale (ex. : perfectionnement sur le soutien naturel) et une assistance spécifique (discussion de cas avec un professionnel) qui aideraient les enseignants

à mieux préparer leur plan d'action lorsqu'ils rencontrent les élèves. Pour bien intégrer les objectifs du tutorat et pour orienter les actions des tuteurs, il pourrait être intéressant de modéliser le tutorat en développant un cadre théorique d'intervention ou en adoptant un modèle théorique déjà existant. Il serait également important de s'assurer que le tutorat ne constitue en aucun temps une surcharge pour les enseignants. Cette activité doit être comptabilisée dans les tâches des intervenants.

Stabilité et taille des groupes. L'analyse qualitative fait ressortir que la stabilité et la taille des groupes semblent d'une part contribuer à l'intégration sociale des élèves et, d'autre part, nuire à la dynamique de certains cours. Les élèves apprécient cet encadrement mais les opinions des enseignants montrent que ces derniers sont partagés dans leur évaluation de la stabilité. L'intimité créée par le rapprochement des membres d'un groupe permet d'accentuer la cohésion entre les individus. Si l'enseignant réussit à tirer profit de cette cohésion, le rapprochement provoqué par ces éléments d'encadrement peut contribuer à la qualité de l'enseignement. Par contre si l'enseignant n'arrive pas à influencer la cohésion, la dynamique en classe peut s'organiser au détriment de l'apprentissage. Une des caractéristiques souvent observée chez les élèves du programme d'intégration, c'est leur tendance à transgresser les normes. Certains élèves vont défier l'autorité en recherchant l'attention de leurs pairs. Dans un contexte où la stabilité est présente et où les groupes sont réduits, cette attitude peut contribuer à installer un climat peu propice à l'apprentissage. Il devient donc important de clarifier très tôt les règles de fonctionnement en classe, de préciser les conséquences associées à la transgression de ces règles et d'appliquer systématiquement les punitions ou les récompenses selon que les normes sont respectées ou transgressées. Nous sommes d'avis qu'auprès des élèves à risque, la rigidité des règles jumelée à la présence d'un soutien affectif manifeste peut faire bon ménage et influencer favorablement la dynamique d'un groupe. D'autre part, pour exploiter la socialisation créée par la stabilité et la petite taille des groupes, il peut être utile d'utiliser les compétences des élèves susceptibles de transgresser les normes. En leur attribuant des fonctions précises dans le groupe, en leur donnant du pouvoir, en mettant à profit leurs forces, ces élèves peuvent diriger leurs énergies en faveur des objectifs d'apprentissage.

Comme certains intervenants et élèves le mentionnent, il ne semble pas utile de créer une stabilité pour l'ensemble des cours suivis par les élèves. Il serait plus profitable de maintenir la stabilité à l'intérieur d'un tronc commun (ex. : seulement pour les cours obligatoires de français, de philosophie et d'éducation physique). Cette organisation scolaire pourrait atténuer les problèmes liés à l'indiscipline et mieux préparer l'élève à la réalité des études collégiales. Aussi, le nombre d'élèves dans les cours d'intégration devrait idéalement se situer entre 20 et 25. Dans des grands groupes, il est difficile de tenir compte des besoins personnels des élèves à risque et de travailler sur des comportements cibles. D'autre part, la

présence de trop petits groupes peut installer un climat d'inactivité qui risque d'influencer la dynamique et de marginaliser de façon plus marquée les élèves en difficulté.

Cours d'intégration. L'analyse qualitative portant sur les opinions à l'égard des cours d'intégration fait ressortir trois éléments importants. Premièrement, il semble que les cours ne répondent pas aux besoins de l'ensemble des élèves. Par exemple, des différences importantes peuvent exister entre les compétences sociales d'élèves participant au cours d'*Introduction à la communication*. Certains élèves déplorent aussi le fait de ne pas participer au choix des cours. Ils se sentent désavantagés par rapport aux élèves du cheminement régulier du fait qu'en acceptant de participer au programme, trois cours leur sont imposés. Pour mieux tenir compte des besoins de l'élève, il serait pertinent d'améliorer les procédures de dépistage pour établir un diagnostic qui assure une plus grande adéquation entre les besoins des élèves et le contenu des cours d'intégration. Considérant à la fois les résultats du sondage et ceux de l'analyse des opinions des enseignants et des élèves, il serait sans doute plus profitable de n'offrir que deux cours d'intégration en amenant l'élève à participer au choix de ces cours. Pour cela, les élèves devraient être rencontrés avant même de décider de participer au programme d'intégration. À cette rencontre, ils pourraient être informés du contenu des cours, discuter de leur profil avec les responsables du programme et ainsi faire un choix éclairé qui inciterait à un engagement personnel plus manifeste.

Deuxièmement, certains élèves se sentent marginalisés par rapport aux autres élèves du collège. Cette marginalisation est conséquente aux étiquettes accolées aux cours d'intégration (séminaires d'intégration) et à un manque de concertation entre les responsables du programme, les professionnels du collège et les responsables de l'organisation scolaire. De plus, pour faciliter la gestion du programme, il s'est souvent avéré plus facile de traiter à part les problèmes d'organisation scolaire des élèves participant au PIC. Certaines interventions se sont faites dans le but de simplifier la gestion sans s'attarder aux conséquences possibles pour l'élève (ex. : tous les cours d'intégration sont donnés au même endroit ; les horaires ont été remis à part). En fonction de l'expérience de l'automne 1989, nous croyons qu'il faut favoriser le maximum d'intégration au programme dans lequel l'élève est admis au départ. En ce sens, il faut informer l'élève qu'il est admis dans son programme d'études et que le PIC constitue simplement un encadrement particulier qui vise à augmenter ses chances de réussite dans ce programme. Il est aussi important qu'il y ait concertation entre les responsables du programme, les intervenants et les professionnels du collège. Cette concertation favorisant une meilleure connaissance des objectifs visés par le programme contribue à sécuriser l'élève dans sa décision et à consolider son engagement. Elle évite de plus de nourrir des anticipations dévalorisantes ou des préjugés vis-à-vis la clientèle à risque.

Troisièmement, certaines opinions font ressortir la difficulté de travailler directement sur les déficits de l'élève et sur le transfert des compétences dans les autres cours. Pour améliorer

l'influence des cours d'intégration, il faudrait travailler autant sur la promotion des compétences que sur la modification des mauvaises habitudes. Il serait aussi utile d'amener l'élève à développer des compétences par des activités qui ne sont pas directement centrées sur les déficits (ex. : par la créativité, par les sports d'équipe). De plus, il faudrait instaurer des mécanismes concrets qui facilitent le transfert des compétences dans d'autres cours du programme. Les enseignants pourraient construire des exercices qui ont leur utilité dans plusieurs cours du programme. Ils devraient faire appel régulièrement et explicitement à des méthodes enseignées dans d'autres cours. Pour faciliter ce travail, il est important que les enseignants aient du temps pour se rencontrer et échanger, pour construire ensemble une approche pédagogique facilitant le transfert des compétences. La participation de l'équipe à des perfectionnements et l'organisation de rencontres pédagogiques pendant le trimestre précédant l'intervention peuvent faciliter la concertation sur des moyens concrets de faciliter le transfert des compétences.

3.2.3 La synthèse de l'analyse qualitative

L'objectif de l'analyse qualitative est d'établir les actions à prescrire et à proscrire dans la mise en place d'un programme d'aide à l'apprentissage comme le PIC. Les résultats de cette analyse font ressortir que l'édition 89 répond aux besoins d'une proportion majoritaire d'élèves mais crée de l'insatisfaction pour certains. Le dépistage s'avère un moyen aidant mais dont l'adéquation avec l'intervention ne semble pas suffisamment présente. La vie d'équipe apporte une satisfaction sur le plan de l'entraide et de la coopération mais elle ne laisse pas assez de place au développement d'une vision commune de l'aide à l'apprentissage et d'une définition d'objectifs fondamentaux guidant les actions des enseignants dans leur cours respectif et favorisant un transfert des compétences. Le tutorat s'avère un encadrement très apprécié par les élèves et les intervenants. Il requiert cependant que les tuteurs s'appuient sur des modèles d'interventions et reçoivent un soutien manifeste en cours de trimestre. La stabilité et la taille des groupes semblent favoriser la socialisation entre les élèves mais peut devenir un élément perturbateur dans l'apprentissage. Du point de vue de l'enseignant, la gestion de la discipline dans les groupes stables semble plus difficile. Les cours d'intégration répondent à des besoins manifestés par les élèves mais ils ne semblent pas justifier d'imposer systématiquement les trois cours à tous les élèves dépistés. Conséquemment, les actions suivantes sont prescrites :

1. améliorer les procédures de dépistage et d'invitation au PIC ;

2. favoriser plus de flexibilité et une plus grande souplesse dans les choix que peuvent faire les élèves qui acceptent d'être encadrés ;

3. maintenir la stabilité des groupes mais seulement à l'intérieur d'un tronc commun (ex. : pour les cours de français et de philosophie) et limiter l'inscription aux groupes d'intégration à 25 ;

4. maintenir le tutorat et permettre aux intervenants de recevoir une formation et d'explorer des modèles d'intervention centrée sur l'élève ;

5. maintenir le volontariat ;

6. libérer les enseignants afin qu'ils étudient des approches pédagogiques facilitant l'intégration d'objectifs fondamentaux et le transfert des compétences ;

7. prévoir la présence d'un professionnel dont la fonction serait de fournir le soutien pédagogique et personnel pendant l'intervention.

3.3 LA SYNTHÈSE GÉNÉRALE

L'objectif principal du chapitre 3 est de présenter les résultats de l'évaluation du programme d'intégration aux études collégiales. Cette évaluation est réalisée en considérant deux perspectives. D'une part, l'analyse quantitative menée auprès de deux groupes d'élèves, comparable sur le plan de l'admission à un programme, du genre, du taux de réussite anticipé et de la moyenne pondérée au secondaire[1], suggère que le PIC a un effet sur le développement personnel de l'élève et sur sa réussite. Il améliorerait ses compétences personnelles, développerait sa maturité vocationnelle et faciliterait son intégration sociale au cégep. De façon générale, les élèves qui participent à ce programme d'aide à l'apprentissage obtiennent, à court terme, de meilleurs résultats scolaires que ceux d'un groupe témoin. Lorsque l'analyse porte sur la réussite à long terme, sur la persévérance et sur la diplomation, seule l'édition 90 permet de conclure à un effet positif de l'encadrement. Ces meilleurs résultats semblent s'expliquer par les nombreux ajustements apportés à la nouvelle édition du programme, conséquemment à l'évaluation qualitative menée auprès des élèves et des enseignants participants au PIC en 1989. D'autre part, l'analyse qualitative effectuée auprès des élèves et des enseignants permet de cibler un ensemble d'éléments à corriger et de formuler plusieurs recommandations. Celles-ci touchent principalement l'amélioration des procédures de dépistage, la présence d'une plus grande flexibilité dans l'encadrement offert, le maintien des groupes stables à l'intérieur d'un tronc commun, le respect de l'engagement

---

1 Les groupes expérimental et contrôle de la cohorte 90 présentent une cote finale équivalente. En 89, lorsque les groupes sont comparés sur le plan de leur réussite scolaire, ils présentent une MPS généralement équivalente. Lorsque le développement personnel de l'élève à fait l'objet d'analyse, le groupe contrôle présente une MPS supérieure à celle du groupe expérimental.

volontaire, la continuation du tutorat, la nécessité d'un soutien pédagogique et personnel offert aux enseignants du programme et l'importance de développer une approche pédagogique commune dont les applications en classe sont visibles et transférables.

CHAPITRE 4

LA VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES, LA DISCUSSION GÉNÉRALE, LES IMPLICATIONS ET LES RECOMMANDATIONS

4.1 LA VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES DE RECHERCHE ET LA DISCUSSION GÉNÉRALE

Le chapitre 3 présente les résultats permettant de vérifier les trois objectifs visés par l'évaluation du PIC à savoir de développer des attitudes et des compétences utiles à l'intégration au cégep, d'améliorer la réussite scolaire et d'établir des actions à prescrire ou à proscrire dans la mise en place d'une intervention de niveau secondaire. Les résultats suggèrent que les objectifs sont atteints. Le PIC a des effets significatifs sur le développement personnel de l'élève et sur sa réussite scolaire. De plus, plusieurs éléments, pouvant constituer des voies importantes dans l'amélioration de ce type d'intervention, ont été identifiés dans l'analyse qualitative.

En rapport avec les huit hypothèses de recherche avancées à la fin du chapitre 2, les résultats de l'évaluation permettent de conclure que :

1. le groupe expérimental présente des gains significativement plus importants que ceux du groupe témoin sur plusieurs sous-échelles du TRAC ;

2. le groupe expérimental présente des gains significativement plus importants que ceux du groupe témoin sur plusieurs échelles du QIPIE ;

3. Les élèves du groupe expérimental sont intégrés, au premier trimestre, à un réseau social plus grand et plus dense et contenant une proportion significativement plus importante d'adultes du collège ; de plus, ils socialisent davantage avec autrui ;

4. au deuxième trimestre les élèves des groupes expérimentaux obtiennent une meilleure moyenne en philosophie et en mathématique que les élèves des groupes témoins. En français les résultats sont partagés ;

5. après deux années, les groupes expérimentaux des cohortes 1989 (mais seulement pour les filles) et 1990 échouent et/ou abandonnent une proportion moins importante de cours que celle des groupes témoins ;

6. après deux années les élèves des groupes expérimentaux obtiennent un taux de réussite, une moyenne générale et une cote Z (sauf en 1989) plus élevés que les élèves des groupes témoins correspondants ;

7. après deux années, la persévérance aux études collégiales est plus importante dans le groupe expérimental que dans le groupe témoin mais seulement pour les élèves de la cohorte 1990 ;

8. après deux années, le taux de diplomation est plus élevé dans le groupe expérimental que dans le groupe témoin pour les élèves de la cohorte 1990. Pour la cohorte 1989, après trois ans, le taux de diplomation est plus élevé dans le cas du groupe témoin.

En plus de confirmer les hypothèses de recherche, l'évaluation du PIC révèle que :

— les élèves non encadrés se perçoivent moins compétents à la fin du premier trimestre ;

— après deux années, le programme d'intégration a des effets plus importants sur le rendement scolaire des filles que sur celui des garçons ;

— après deux années, les élèves des groupes expérimentaux changent proportionnellement moins de programme que les élèves des groupes témoins.

En guise de discussion générale, nous souhaitons ici spéculer sur les processus impliqués dans l'effet du Programme d'intégration aux études collégiales. Puisqu'il s'agit d'une intervention à composantes multiples, nous tenterons d'identifier les processus spécifiques de chaque élément d'intervention pouvant être responsables des effets observés dans l'évaluation du programme. Nous discuterons séparément des processus liés au dépistage des élèves à risque, à la concertation entre les intervenants, aux encadrements organisationnels (taille des groupes et stabilité et homogénéité), à l'établissement d'une relation significative par le tutorat et aux cours d'intégration.

4.1.1 Les processus impliqués dans le dépistage.

Comme nous le mentionnons à plusieurs reprises, le dépistage constitue un élément important pouvant contribuer à l'efficacité d'une intervention secondaire comme le PIC. Il permet d'identifier la population à risque mais surtout de préciser le site des difficultés et d'orienter les interventions. Il peut également contribuer à départager les élèves « aidables » des élèves « non aidables ». En effet, un système de dépistage qui considère le jugement de l'élève dans le diagnostic (cas du système présent dans le PIC) permet l'identification d'élèves disponibles à se faire aider. Ces élèves présentent sans doute des caractéristiques les disposant à recevoir les enseignements, les conseils, les prescriptions des intervenants du programme et à s'en servir au profit de leurs apprentissages et de leur développement personnel.

Le dépistage réalisé dans le cadre de la deuxième édition du PIC (voir chapitre 1) a probablement un effet sur la « responsabilisation » de l'élève et la prise de conscience de ses difficultés. En connaissant son profil par rapport à la norme collégiale, et en acceptant de recevoir l'aide offerte par le cégep, l'élève prend en charge sa situation. Il s'agit là sans doute

d'un pas important vers l'acquisition d'attitudes et de comportements favorables à l'intégration aux études collégiales et à la réussite scolaire.

À notre avis, le dépistage peut aussi contribuer aux effets du PIC en sensibilisant les intervenants aux caractéristiques des élèves à risque. L'étude des profils de dépistage permet aux intervenants de développer un modèle commun des difficultés d'apprentissage de l'élève à risque. Elle contribue à centrer l'intérêt sur les dispositions personnelles modifiables telles que les croyances, les attitudes, les perceptions, les réactions affectives et les comportements plutôt que sur les dispositions proprement intellectuelles. De plus, la connaissance de la fiche de dépistage prépare les intervenants à fournir une aide qui correspond aux besoins personnels de chaque élève. En bref, le dépistage peut avoir une influence directe sur l'implication des élèves dans le processus d'intégration et indirecte sur la préparation des intervenants.

4.1.2 Les processus impliqués dans la concertation entre les intervenants.

À notre avis, la concertation entre les intervenants influence de différentes façons l'efficacité du PIC. Premièrement elle permet aux intervenants de développer une meilleure connaissance de l'élève non seulement sur le plan scolaire mais également sur les plans social et affectif. Ils peuvent mieux comprendre les difficultés d'un élève, être plus attentifs à ses signaux de détresse en classe et personnaliser leurs interventions à son égard. Grâce à cette vision commune des caractéristiques, le cheminement des élèves, les attentes, les attitudes et les comportements de l'enseignant vis-à-vis sa classe ne sont pas les mêmes que dans une situation traditionnelle d'enseignement collégial. L'enseignant anticipe les difficultés, décode mieux les comportements, renforce l'élève de façon plus systématique (le réprimande aussi de façon plus systématique), et s'assure d'être structuré, clair et compris lorsqu'il présente sa matière. En fait, en se concertant sur les difficultés des élèves à risque, l'enseignant devient beaucoup plus alerte et mieux disposé à intervenir. Il aura aussi tendance à être plus souvent centré sur les aspects méthodologiques et pédagogiques qu'il ne l'aurait été sans concertation.

Deuxièmement, la concertation peut contribuer au développement d'un sentiment d'utilité vis-à-vis l'aide à l'apprentissage. Dans la mesure où les actions des intervenants sont systématiquement et concrètement valorisées par l'institution et par les pairs (ce qui n'est pas toujours le cas), l'enseignant peut s'actualiser à travers sa tâche et devenir très créatif dans ses enseignements. Il faut cependant reconnaître que cet effet hypothétique de la concertation peut être fortement atténué par les attitudes de résistance des élèves à risque. L'enseignant pourrait croire qu'il n'est pas du tout créatif parce que ses interventions sont moins efficaces que dans un groupe traditionnel.

Troisièmement, la concertation peut améliorer le développement de l'élève et sa réussite scolaire en favorisant une compréhension commune de ses difficultés, une multiplication des interventions, une cohérence et une évaluation plus facile de leurs effets. Les réunions hebdomadaires entre les intervenants peuvent être conceptualisées comme un laboratoire pédagogique. Elles sont le lieu d'échanges sur des initiatives pédagogiques et sur les résultats de leur expérimentation. Elles permettent de décider rapidement, de maintenir, de corriger ou d'abandonner des micro-interventions pratiquées dans des cours. Elles constituent un contexte privilégié pour l'évaluation formative de l'enseignant.

En dernier lieu, la concertation peut avoir un effet positif indirect sur l'élève en sécurisant l'intervenant et en lui procurant le soutien nécessaire pour faire face à la réalité d'éduquer l'élève à risque. Comme nous l'avons mentionné dans l'analyse qualitative, l'intervention auprès des élèves à risque n'est pas une tâche habituelle des enseignants du collégial. Elle nécessite l'investissement d'une énergie personnelle supplémentaire et rend par le fait même l'enseignant plus vulnérable. Les rencontres hebdomadaires avec les différents intervenants deviennent donc pour plusieurs un lieu de réconfort et d'encouragement. Elles rassurent l'enseignant dans ses capacités d'intervenir auprès des élèves en difficulté et deviennent donc un élément pouvant influencer la qualité de l'intervention en classe et ultimement le développement personnel de l'être.

4.1.3 Les processus impliqués dans les encadrements organisationnels.

La stabilité, l'homogénéité et la petitesse des groupes peut contribuer aux effets positifs du PIC principalement au niveau de l'intégration sociale de l'élève. Ce type d'encadrement aiderait l'élève à entrer plus rapidement en contact avec ses pairs, à développer des relations plus intimes, à recourir plus facilement à leur aide au besoin et finalement l'incite à assister à ses cours. Cependant, à l'égard des résultats obtenus dans l'analyse qualitative, il n'est pas clair que ce type d'encadrement particulièrement la stabilité des groupes ait des effets positifs sur la qualité de l'enseignement et sur la réussite scolaire. À notre avis, ces encadrements organisationnels peuvent être efficaces sur le plan des apprentissages dans la mesure où la socialisation produite par ces encadrements poursuit des objectifs éducatifs. Dans le cas contraire, elle peut constituer un facteur nuisible à la réussite scolaire. Cette hypothèse repose sur des données obtenues dans une étude sur les facteurs de réussite des nouveaux arrivants à risque (Larose & Roy, 1992). Nous indiquons que les garçons qui se perçoivent les plus intégrés socialement au collège pendant leur premier trimestre obtiennent les résultats scolaires les plus faibles. Chez les filles, la relation entre la perception d'intégration sociale et la réussite n'est pas significative. En d'autres termes, pour que la stabilité, l'homogénéité et la petitesse des groupes deviennent des éléments d'encadrement favorable au développement personnel et à la réussite scolaire de l'élève, il est important d'user de moyens concrets pour

influencer la direction de la dynamique qui s'établit dans les groupes. En l'absence de tels moyens, l'efficacité de ce type d'encadrement risque d'être aléatoire.

Bien qu'il soit difficile de dissocier stabilité, homogénéité et taille des groupes, nous croyons que la taille réduite des groupes peut contribuer indirectement aux effets positifs du programme en fournissant aux intervenants un milieu d'enseignement plus favorable au développement d'attitudes et de comportements. Les petits groupes offrent un contexte plus approprié pour l'échange, les jeux de rôle, l'évaluation formative et la rétroaction personnalisée. Ils permettent à l'enseignant de fournir un soutien plus concret, de personnaliser les interventions auprès des élèves, d'évaluer plus facilement leurs effets et de suivre plus adéquatement les progrès de chacun.

4.1.4 Les processus impliqués dans l'établissement d'une relation significative

Un des éléments importants de la réussite scolaire soulevés par les études américaines est l'établissement d'une relation significative avec une personne du milieu dans les premiers mois au collège (Upcraft & Gardner, 1990). Le tutorat est un encadrement qui favorise l'établissement d'une telle relation. À notre avis, il contribue de différentes façons à l'efficacité du PIC.

Premièrement, il fournit à l'élève un contexte privilégié pour la résolution des problèmes quotidiens liés à l'intégration aux études collégiales. Le tuteur et l'élève cernent ensemble les difficultés d'intégration, développent des stratégies pour les affronter, s'assurent de la mise en action de ces stratégies et évaluent leur efficacité. Cette concertation permet à l'élève de résoudre plus rapidement les embûches du premier trimestre et ainsi d'éviter d'être surchargé ou aliéné par le choc du premier trimestre.

Deuxièmement, le tutorat procure un soutien émotif manifeste qui s'avère important tenant compte des changements pouvant survenir dans la structure sociale de l'adolescent. En effet, l'entrée au collège est souvent associée à une première séparation d'avec la famille et à une dissolution du réseau social antérieur. Au premier trimestre, l'élève doit tisser de nouveaux liens tout en s'adaptant aux séquelles de la brisure de son ancien réseau. Les sentiments de solitude sont parfois intenses chez les nouveaux arrivants. Le tutorat offre donc le soutien émotif nécessaire à certains élèves afin qu'ils puissent s'intégrer plus facilement et ainsi améliorer leurs chances de réussite.

Troisièmement, par la rétroaction et les renforcements que procure le tuteur, la rencontre tuteur-élève devient un milieu où le sentiment de compétence personnelle de l'élève et sa confiance en soi peuvent se développer. Cet élément est d'autant plus important que la perception de compétences cognitive et scolaire de l'élève à risque est significativement plus

négative que celle de l'élève fort (Larose & Roy, 1992). De plus, les perceptions de compétences sont d'excellents indicateurs de la réussite scolaire au premier trimestre.

Quatrièmement, le tutorat peut contribuer aux effets positifs du PIC en fournissant à l'élève un contexte lui permettant de faire une prise de conscience de ses valeurs personnelles, de ses attitudes et de ses comportements. La conscientisation représente la première étape d'une modification d'attitudes ou de comportements. Elle permet de repérer plus rapidement les comportements inadéquats et de les corriger par des comportements plus appropriés selon le contexte. Pour certains, la conscientisation peut permettre de renforcer leurs stratégies personnelles et ainsi d'influencer leur sentiment de compétence personnelle.

Cinquièmement, le tutorat peut avoir un effet sur le développement personnel de l'élève en lui permettant de s'identifier à un modèle. Comme l'ont souligné certains auteurs (Lavoie, 1987 ; Pascarella, Terenzini et Hibel, 1978 ; Gosselin, 1990), l'identification à un modèle peut constituer un important facteur de réussite. Elle permet de guider l'élève dans ses choix, de maintenir élevées ses aspirations et de le motiver à fournir des efforts pour atteindre ses buts personnels.

Enfin, nous croyons que le tutorat peut contribuer indirectement au développement personnel de l'élève et à sa réussite scolaire en permettant aux intervenants d'avoir une vision plus étendue de leurs élèves. Dans un cadre traditionnel d'enseignement, les enseignants ont peu d'informations sur le vécu de leurs élèves. Le tutorat permet de mieux connaître les élèves, non seulement sur le plan scolaire, mais également sur le plan de leur vie sociale et affective. Cette relation privilégiée qu'a l'intervenant avec ses élèves peut aussi influencer son propre sentiment de compétence personnelle par rapport à son implication dans une intervention d'aide à l'apprentissage. L'enseignant est beaucoup plus en mesure de constater les effets que peut avoir l'intervention sur le développement personnel de l'élève. Cette perception d'efficacité pourrait contribuer au développement d'un sentiment de compétence personnelle chez l'enseignant et ainsi influencer la qualité de ses contacts avec les élèves à risque.

4.1.5 Les processus impliqués dans les cours d'intégration

Les cours d'intégration constituent, à notre avis, une composante dont les effets sont directs sur le développement personnel de l'élève. C'est à travers les cours que l'élève à risque prend conscience de ses forces et de ses faiblesses par rapport à ses apprentissages, de la clarté de ses choix ou de l'incertitude de son orientation, de ses compétences sociales et de ses difficultés d'interaction. C'est aussi dans ces cours que l'élève met en pratique des comportements spécifiques qui sont reconnus comme des facteurs importants de réussite. Le façonnement, l'apprentissage par modélisation, les renforcements continus et intermittents sont des processus inhérents à ces cours et ils contribuent au développement et au maintien

d'attitudes et de comportements favorables à la réussite scolaire de même qu'à la modification d'attitudes et de comportements nuisibles à la réussite scolaire.

Ces cours sont aussi le lieu d'évaluations formatives. Celles-ci permettent à l'élève de progresser en fonction de ses besoins personnels et de son niveau de développement. Les effets positifs d'un programme comme le PIC sont beaucoup plus probables lorsque l'intervention tient compte du niveau de base de chaque élève.

Nous croyons aussi que les cours contribuent au développement personnel de l'élève et à sa réussite scolaire parce qu'ils sont offerts suite à une démarche de dépistage spécifique et systématique[1]. La façon de dépister permet de regrouper des élèves qui présentent des caractéristiques relativement homogènes et qui acceptent de se faire aider. Elle contribue à la qualité des interventions dans les cours d'intégration en précisant la nature des interventions.

Enfin, les cours d'intégration ont pu influencer le développement personnel de l'élève et sa réussite scolaire en lui permettant d'utiliser une habileté développée à l'intérieur d'un cours dans d'autres cours du programme. Le transfert des apprentissages est souvent considéré comme un facteur déterminant dans l'efficacité d'une intervention. La présence d'une concertation systématique entre les intervenants favorise ce transfert des apprentissages.

4.1.6 Le caractère interactif de l'intervention

Le Programme d'intégration aux études collégiales est une intervention à composantes multiples. Les effets positifs de ce programme ne reposent pas, à notre avis, que sur les éléments d'encadrement ou les cours pris séparément. L'importance des effets ne s'évalue pas non plus qu'en additionnant l'effet de chaque composante. Dans l'évaluation de l'impact réel de l'intervention, il faut considérer à la fois l'effet principal de chacune des composantes et l'effet de l'interaction de ces composantes. Par exemple, les cours d'intégration sans la concertation des intervenants pourraient n'avoir que peu d'effet sur le développement personnel de l'élève parce que le transfert des apprentissages serait occasionnel. Aussi, en l'absence d'un dépistage spécifique et systématique, les cours d'intégration pourraient être inefficaces parce qu'ils ne répondent pas aux besoins spécifiques des élèves à risque. Bien que le protocole de la présente recherche ne permette pas d'évaluer l'effet d'interaction des composantes du programme, nous spéculons que la multiplicité des micro-interventions constitue un élément important dans le processus qui détermine l'effet positif de l'ensemble du programme.

---

1. Cette spéculation sur l'effet positif du PIC ne repose que sur les résultats liés à la cohorte 1990. En effet, ces élèves sont dépistés à partir d'une démarche presqu'identique à celle décrite à la section 1.5.2.2. Quant au dépistage de 1989, il était moins spécifique.

4.2 LES IMPLICATIONS ET LES RECOMMANDATIONS

Dans cette section nous présentons les implications suite à l'évaluation du Programme d'intégration aux études collégiales. Elles proviennent en majeure partie de la démarche d'évaluation décrite dans ce rapport mais aussi des documents consultés et des rencontres avec des intervenants de différents collèges. Ces implications peuvent guider l'instauration de programme d'aide à l'apprentissage pour des élèves susceptibles d'éprouver des difficultés d'intégration au collégial. Elles se divisent en cinq domaines : l'institution, le dépistage, le programme, l'évaluation et la recherche. Dans chaque domaine elles seront suivies de recommandations.

4.2.1 Les implications pour les institutions et les recommandations

Tel que mentionné au chapitre 1, l'intervention d'aide à l'apprentissage vise l'amélioration de la réussite des élèves plus faibles au plan scolaire. Les facteurs liés au rendement scolaire étant multiples, l'instauration d'un programme d'aide suppose un engagement institutionnel initié ou appuyé par la Direction des Services pédagogiques (Heath, Skok, McLaughlin, 1991). Cette volonté institutionnelle d'améliorer la réussite scolaire assure la cohérence des objectifs visés et facilite le déroulement du programme. Elle facilite aussi la coordination des différents services impliqués et la concertation des intervenants. Il revient aussi à la direction d'établir des critères pour choisir les intervenants en se basant sur les éléments jugés efficaces par les évaluations de programme : qualité de la relation maître-élève, capacité de conseiller, compétence pédagogique, enthousiasme, goût de se perfectionner, etc. Finalement, valoriser et supporter les intervenants font partie de la responsabilité du cégep.

Nous présentons les recommandations suivantes :

— définir un projet institutionnel avant d'intervenir au niveau de l'intégration aux études collégiales ;

— identifier la problématique de la réussite scolaire propre au collège ;

— assurer la concertation des personnes impliquées en les incitant à adopter un modèle d'intervention ;

— établir les critères pour choisir les intervenants auprès des élèves à risque ;

— investir financièrement à court terme pour mettre sur pied un programme d'intégration ;

— fournir un support pédagogique ersonnel, en affectant un professionnel au groupe d'intervenants ;

— mettre sur pied des mécanismes de valorisation des intervenants (ex. : appropriation des résultats positifs de l'intervention ;

4.2.2 Les implications sur le dépistage et les recommandations

Le principe de l'intervention secondaire consiste à intervenir avant l'apparition des problèmes reliés à l'intégration aux études collégiales. En conséquence une grande partie de l'efficacité de ce genre d'intervention est reliée aux qualités d'un bon système de dépistage décrites à la section 1.3.1. Une de ces qualités repose sur la valeur des instruments utilisés d'où l'importance accordée au choix des mesures. Malgré ces précautions, le dépistage pourrait ne pas contribuer aux objectifs de l'intervention si les élèves le considèrent comme une opération inutile ou pire, comme une pénalité. Pour contrer cet effet préjudiciable, le collège doit faire connaître son projet institutionnel à son personnel, à la clientèle et surtout aux élèves concernés.

Nous recommandons donc :

— d'investir dans une démarche de dépistage qui tient compte de la complexité des facteurs liés à la réussite ;

— de choisir des instruments de dépistage spécifiques et validés ;

— de faire la promotion du projet d'intervention d'aide à l'apprentissage ;

— d'organiser des activités d'accueil et d'information pour les élèves concernés afin de les impliquer dans la démarche de dépistage ;

— d'établir des liens avec le niveau secondaire et les parents afin de développer la concertation des milieux éducatifs.

4.2.3 Les implications sur le développement d'interventions secondaires et les recommandations

L'instauration d'un programme d'intégration semblable au PIC repose sur la connaissance des facteurs liés à la réussite scolaire et sur l'effort concerté du milieu pour modifier les variables entraînant l'insuccès. Les intervenants doivent connaître aussi les conditions associées au changement personnel et celles liées à l'évolution des groupes. La dynamique

des groupes d'élèves à risque décrite à la section 3.2.2 peut en effet provoquer des remises en question chez les intervenants. Une intervention efficace doit donc considérer les caractéristiques personnelles des élèves à risque, la dynamique engendrée par le regroupement d'élèves partageant ces caractéristiques et les effets de cette dynamique chez les intervenants. Les recommandations suivantes s'inspirent des considérations de la section 1.4.2 :

— obtenir l'engagement de l'élève à participer à l'intervention ;

— établir des objectifs communs de formation et prévoir des modalités de transfert des nouveaux apprentissages ;

— prévoir des sources de renforcements extrinsèques en offrant des cours crédités et par le biais de projets ou d'activités diversifiés ;

— développer ou/et renforcer le sentiment de compétence personnelle chez l'élève (compétence scolaire, sociale et liée à son orientation professionnelle) ;

— traiter en priorité la gestion de la dynamique des groupes en classe tout en visant le développement du sens des responsabilités chez l'élève ;

— prévoir des méthodes pour contrer les demandes de diminution des exigences scolaires ;

— définir une intervention entourant la première évaluation des connaissances ;

— intervenir au niveau de l'influence des normes scolaires du réseau social, spécialement chez les garçons ;

— personnaliser l'aide en assignant un tuteur aux élèves ;

— tenir des rencontres régulières des intervenants afin de favoriser le support mutuel et la concertation.

4.2.4 Les implications sur l'évaluation de programme et les recommandations

L'analyse des rapports d'évaluation des interventions auprès des élèves à risque laisse entrevoir les difficultés de mesurer l'efficacité des programmes d'intégration (section 1.4.2). Les obstacles proviennent surtout de l'identification des critères reliés au développement personnel de l'élève, de l'établissement d'un protocole de recherche susceptible de faciliter

l'évaluation des effets des différentes modalités d'intervention, du jumelage des sujets du groupe témoin et du choix des méthodes d'analyse statistique. De plus, la mesure des effets dus aux interactions des différentes composantes de l'intervention présente un défi imposant.

Nous avançons néanmoins les recommandations suivantes :

— expérimenter un projet auprès d'un nombre suffisamment élevé d'élèves ;

— définir un protocole quasi expérimental de recherche comprenant un groupe témoin ;

— utiliser des mesures du développement personnel de l'élève avant et après l'intervention ;

— établir un protocole de recherche permettant d'identifier les effets de chaque composante de l'intervention ;

— traiter les données avec des méthodes d'analyse statistique puissantes ;

— prévoir un protocole d'évaluation à long terme ;

— autant que possible, préexpérimenter l'intervention avant de l'évaluer formellement.

4.2.5 L'implication sur la recherche et les recommandations

Les résultats de l'évaluation décrite dans ce rapport soulèvent des questions par rapport à la spécificité du dépistage, à la fonction de certains éléments de l'intervention et à l'efficacité de l'intervention. Les outils de dépistage développés pour le PIC possèdent des bonnes qualités psychométriques (Larose et Roy, 1992). Néanmoins, d'autres variables comme les buts des élèves face aux études collégiales pourraient contribuer à préciser les caractéristiques des élèves à risque et augmenter la force de prédiction des mesures (Wentzel, 1989). Par ailleurs, les résultats montrent que les élèves sont satisfaits du tutorat même s'ils le trouvent peu utile par rapport aux fonctions mentionnées dans le sondage. L'évaluation suggère qu'il reste beaucoup d'éléments à clarifier au sujet du tutorat dont, entre autres, le genre d'aide que les élèves aimeraient recevoir (Winston et Sander, 1984). De plus, les participants et les intervenants ont des perceptions divergentes au sujet de l'utilité des groupes stables. La dynamique des groupes pouvant nuire à l'apprentissage, il faudrait évaluer l'influence du développement de la responsabilité sociale sur le rendement scolaire (Wentzel, 1991). Advenant un lien entre ces deux dimensions, il faudrait définir quelles sont les conditions les plus propices à l'acquisition de cette compétence sociale. Finalement, cette évaluation illustrant le peu d'influence du PIC sur le rendement scolaire à long terme des garçons

suggère deux questions : 1) Est-ce que d'autres variables seraient plus spécifiques pour prédire le rendement des garçons ? 2) Est-ce que le style d'intervention (cours, tutorat) est moins adapté aux garçons (Miller, Finley, McKinley, 1990) ?

Suite à ces interrogations, nous recommandons de :

— poursuivre la recherche afin de préciser les caractéristiques des élèves à risque, reliées à la réussite scolaire, surtout chez les garçons ;

— identifier les éléments (besoins des élèves, attitudes du tuteur, approche utilisée) déterminant l'efficacité du tutorat ;

— préciser l'influence du développement de la responsabilité sociale sur le rendement scolaire ;

— expérimenter et évaluer des interventions favorisant la réussite des garçons arrivant au collégial avec un dossier scolaire faible.

LA CONCLUSION

Ce rapport de recherche permet de faire état de l'évaluation d'une initiative pédagogique en matière d'aide à l'apprentissage. Les résultats obtenus démontrent qu'il est possible d'améliorer le sort des élèves à risque qui débutent leurs études collégiales. Cet apport est très important, considérant le contexte actuel de la réussite scolaire. Pour maintenir à un niveau élevé l'accessibilité aux études collégiales, il sera important dans l'avenir que les collèges aient les moyens de tenir compte des différences individuelles de leurs nouveaux arrivants et d'offrir l'encadrement nécessaire à une intégration de qualité. C'est par l'investissement dans le dépistage, dans les programmes systémiques d'aide à l'apprentissage et dans la recherche évaluative que les collèges pourront continuer de promouvoir le développement personnel de chaque élève en lui permettant de s'accomplir dans ses apprentissages, de s'épanouir dans sa vie d'étudiant et d'accéder à la réussite scolaire.

BIBLIOGRAPHIE

AITKEN, N. D. (1982). College student performance, satisfaction and retention. *Journal of higher Education*, 53, pp. 32-50.

ANDERSON, C. S. (1982). The search for school climate : a review of the research. *Review of Educational Research*, 52, pp. 368-420.

ANDERSON, E. (1987). Forces influencing student persistence and achievement. In NOEL, L., LEVITZ, R., SALURI, D. & associates (eds), *Increasing student retention*. San Francisco, Jossey-Bass publishers.

ARMSDEN, G. C. & GREENBERG, M. T.(1987). The inventory of parent and peer attachment : individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence, *Journal of Younth and Adolescence*, 16 (5), pp. 427-454.

BAKER, R. & SIRYK, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 31 (2), pp. 179-189.

BARBEAU, D. (1992). Les grandes études sur les cégeps depuis 1967. *Pratiques Pédagogiques*, 5 (4), pp. 1-15.

BEAUCHAMP, Y. (1988). *Vers un meilleur passage secondaire-cégep*. Montréal, Collège André-Laurendeau, 137 p.

BERNIER, B., BIGRAS, P., DÉSILETS, J., DESJARDINS, F., DRAPEAU, J-C., DUBÉ, L., HUARD, Y., LEBLOND, D., MOFFET, J-D, ROULEAU, N. & ROY, D. (1989). *Approche pédagogique et guides didactiques : systéme de dépistage et projet d'études pour les élèves en difficulté d'apprentissage*. Rimouski, Cégep de Rimouski, 214 p.

BLOUIN, Y. (1985). *La réussite en mathématique au collégial : le talent n'explique pas tout*, Québec, Cégep François-Xavier-Garneau.

BLOUIN, Y. (1986). *Réussir en sciences*, Québec : Cégep François-Xavier Garneau.

BLOUIN, Y. (1987). *Éduquer la réussite en mathématique*, Québec, Cégep François-Xavier-Garneau.

BOURGEOIS, D., CORNELL, L., CORNELL, R., DICKIE, L., ELIZOV, H., FARRELL, J., HOLDEN, J., KUBANEK, A.-M., MACDOUGALL, B & WALLER, M. (1988). *Easing the transition from secondary school to college*. Sainte-Anne-de-Bellevue, Québec, Cégep John-Abott.

BRETON, R. (1992). *Le rôle de l'école et de la société dans le choix d'une carrière chez la jeunesse canadienne*, Ottawa : Main-d'œuvre et Immigration, 1972.

BRIAND, J. M. (1987). *Système de dépistage et projet d'étude pour les élèves en difficulté d'apprentissage, tome 1*. Rimouski, Cégep de Rimouski.

CÉGEP DE ROSEMONT (1989). *L'évaluation du CAM par ses usagers*. Document inédit.

CÉGEP DE MAISONNEUVE (1988). *Sondage sur les groupes stables*. Montréal, Cégep de Maisonneuve, Direction des services de formation.

CEQ (1991). Avis déposé au Conseil des collèges à l'occasion des audiences publiques de mars 1991, 48 p.

CONNELL, J. P. & FURMAN, W. (1984). The study of transitions : conceptual and methodological issues. In EMDE, R. N. & HARMAN, R. J. (eds), *Continuities and discontinuities in development*, New York, Plenum Press, pp. 153-173.

CONSEIL DES COLLÈGES (1988). *La réussite, les échecs et les abandons au collégial*. Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation.

CORRIVEAU, L. (1991). *Les cégeps, question d'avenir*. Institut québécois de recherche sur la culture.

CROSS, P. (1977). *Accent on learning*. San Francisco, Josey-Bass Publishers.

DÉSILETS, J. & ROY, D. (1989). L'aide aux élèves en difficulté d'apprentissage : un programme à l'avenir prometteur. *Pédagogie Collégiale*, tirés à part, février 1989, pp. 26-30.

DÉSY, J. (1990). *L'impact du service de tutorat par les pairs*. Sainte-Foy, Cégep de Sainte-Foy, 112 p.

DGEC (1989). *Statistiques et indicateurs : regard sur le collégial*. Gouvernement du Québec, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science.

DUCHARME, R. (1990). *L'intégration des nouvelles étudiantes et des nouveaux étudiants*. Montréal, Fédération des cégeps, 71 p.

DURANLEAU, I., BOURDEAU-LAVOIE, M. & PELLETIER, V. (1991). *Vers une approche intégrée en aide à l'apprentissage*. Sherbrooke, Collège de Sherbrooke, 201 p.

DWINELL, P. L. & HIGBEE, J. L. (1989). The relationship of affective variables to student perfromance : Research Findings. *Paper presented at the Annual Conference of the National Association of Developmental Education*. Cincinnati, OH, Marsh 1989.

ERICKSON, E. (1980) *Identity and life cycle*. New York, Norton.

FALARDEAU, I., LAROSE, S. & ROY, R. (1988). *Intégration aux études collégiales : analyse des facteurs liés au rendement scolaire*. Sainte-Foy, Cégep de Sainte-Foy.

FALARDEAU, I., LAROSE, S. & ROY, R. (1988). *Test de Réactions et d'Adaptation au Collégial (TRAC)*, 1ere édition. Sainte-Foy, Cégep de Sainte-Foy.

FÉDÉRATION DES CÉGEPS (1989). *Le cheminement scolaire des étudiantes & étudiants*. Montréal, Service des communications & de la documentation.

FELNER, R. D. & ADAN, A. M. (1988) The school transitional environment project : an ecological intervention and evaluation, In Price, R. H., COWEN, E. L., LORIAN, R. P. & RAMCO-MACKAY, J. (EDS), *14 ounces of prevention : a casebook for practitioners*, Washington, American Psychological Association.

FRANCIS, K. C., MCDANIEL, M. & DOYLE, R. E. (1987). Training in role communication skills : effect on interpersonal and academic skills of high-risk freshman. *Journal of College Student Personnel*, marsh, pp. 151-156.

FRIEL, T. & CARKHUFF, R. (1974). *The art of developing a career : a helper's guide*, Amherst, Mass., Human Ressource Development Press.

GOSSELIN , M. (1990). *Recension des écrits concernant l'influence de la relation informelle professeur/étudiant sur le développement de l'étudiant de niveau postsecondaire*. Essai de maîtrise, Faculté des sciences de l'Éducation, Sherbrooke, Université de Sherbrooke.

GROUPE DÉMARCHES (1987). *Programme de développement de la pensée formelle*. Québec, Collège de Limoilou, 108 p. plus annexes.

GRÉGOIRE, R., TURCOTTE, G. & DESSUREAULT, G. (1985). *Étude de la pratique professionnelle des enseignants et enseignantes de cégep ou L'autre cégep*. Québec, Conseil des collèges, 138 p.

HEATH, P. L., SKOK, R. L. & MCLAUGHLIN, T. F. (1991). A proposed community college student retention model. *College Student Journal*, 25, 1, pp. 506-513.

JULIEN, S., OTIS, C., ROUZIER, G. & SIMARD, R. Y. (1991). *Expérimentation de nouvelles stratégies d'apprentissage. Rapport de recherche*. Matane, Cégep de Matane, 76 p.

KERWIN-BOUDREAU, S. & BATEMAN, D. (1991). *The development and Assessment of the success-in-college-project*. Saint-Lambert, Champlain regional college, 63 p.

KULIK, C. L., KULIK, J. A. & SHWALB, B. J. (1983). College programs for high-risk and disadvantaged students : a meta-analysis of findings. *Review of Educational Research*, 53, (3) pp. 397-414.

LANGEVIN, L. (1989). *Inventaire des mesures d'aide à l'apprentissage dans les collèges du Québec*. Montréal, Collège de Bois-de-Boulogne.

LANGEVIN, L. (1991). *Mise en œuvre du programme Learning to learn auprès des cégepiens de première année : étude descriptive et évaluative.* St-Jérôme, Cégep de Saint-Jérôme, 166 p.

LANGEVIN, L. (1989). L'organisation de l'aide à l'apprentissage. *Pédagogie Collégiale*, Tirés à part sur l'aide à l'apprentissage, février 1989, pp. 39-43.

LAROSE, S. & ROY, R. (1989). *L'inventaire de réseau social*, traduction et adaptation de *Social Network Questionnaire* de Trickett, E. J. & Perl, H. (1988). Sainte-Foy, Cégep de Sainte-Foy.

LAROSE, S. & ROY, R. (1990). L'aide à l'apprentissage : du dépistage à l'intervention, *Pédagogie Collégiale*, 3, pp. 17-24.

LAROSE, S., ROY, R. & FALARDEAU, I. (1991). *Le Test de Réactions et d'Adaptation au Collégial (TRAC), Guide d'utilisation et manuel théorique*, 2e édition. Sainte-Foy, Cégep de Sainte-Foy.

LAROSE, S. & ROY, R. (1991a). *Intégration aux études collégiales : Évaluation quantitative du programme expérimenté à l'automne 1989.* Sainte-Foy, Cégep de Sainte-Foy, 34 p. plus annexes.

LAROSE, S. & ROY, R. (1991b). The role of prior academic performance and non academic attributes in the prediction of the success of high-risk college students. *Journal of College Student Development*, 32, (2), pp. 171-177.

LAROSE, S. & ROY, R. (1992). *Modélisation de l'intégration aux études collégiales et des facteurs de réussite scolaire chez les nouveaux arrivants à risque.* Sainte-Foy, Cégep de Sainte-Foy, 155 p. plus annexes.

LAROSE, S. & ROY, R. (en préparation). *Reaction and College Adaptation Test : A new measure of the learning propensity of college students.*

LAROSE, S. & ROY, R. (en cours). *Réseau social, adaptation et réussite au cégep.* Projet de recherche subventionné par PAREA.

LASNIER, F. (1992). *L'évaluation des groupes stables.* Sainte-Foy, Cégep de Sainte-Foy, 121 p.

LASNIER, M. (1987). *S'aider à mieux vivre ses études collégiales. Rapport d'expérimentation.* Sherbrooke, Collège de Sherbrooke, 200 p. plus annexes.

LAVOIE, H. (1987). *Les échecs et les abandons au collégial.* Gouvernement du Québec, Direction générale de l'enseignement collégial.

LEVESQUE, M. & PAGEAU, D. (1991). *La persévérance aux études : le choix des collégiens et des collégiennes dans les années 80*. Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Direction générale de l'enseignement collégial, 47 p.

LEVESQUE, M. & PAGEAU, D. (1991). *La persévérance aux études : la conquête de la toison d'or ou l'appel des sirènes*. Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, Direction générale de l'enseignement collégial, 431 p.

MILLER, C. D., FINLEY, J. & MCKINLEY, D. L. (1990). Learning approaches and motives : male and female differences and implications for learning assistance programs. *Journal of College Student Development*, 31, pp. 147-154.

MITCHELL, R. E. & TRICKETT, E. J. (1980). Task for report : social networks as mediators of social support : an analysis of the effects and determinants of social networks. *Community Mental Health Journal*, 16, pp. 27-44.

NISBET, J., RUBLE, V. E. & SCHURR, K. T. (1982). Predictors of academic success with high risk college students. *Journal of College Student Personnel*, 23, pp. 227-235.

PACE, T. (1970). Roomate dissatisfaction in residence halls. *Journal of College Student Personnel*, 11, pp. 144-147.

PAPPAS, J. P. & LORING, R. K. (1987). Returning learners. In L. NOEL, R. LEVITZ, and D. SALURI (eds). *Increasing student retention : effective programs and practices for reducing the drop out rate*. San Francisco, Jossey-Bass.

PASCARELLA, E. (1984). College environmental influences on students' educational aspirations. *Journal of Higher Education*, 55, pp. 741-771.

PASCARELLA, E. T., DUBY, P. B. & IVERSON, B. K. (1983). A test and reconceptualization of a theoritical model of college withdrawal in a commuter institution setting. *Sociology of Education*, 56, pp. 88-100.

PASCARELLA, E. T., TERENZINI, P. T. & HIBEL, J. (1978). Student-Faculty interactional settings and their relationship to predicted academic perfomance. *Journal of Higher Education*, 49, pp. 450-463.

PAUL, E. L. & WHITE, K. M. (1990). The development of intimate relationship in late adolescence. *Adolescence*, XXV (98), pp. 375-400.

PÉDAGOGIE COLLÉGIALE (1989). *L'aide à l'apprentissage*, Tirés à part (numéro spécial).

PERL, H. I. & TRICKETT, E. J. (1988). Social network formation of college freshmen : personal and environmental determinants, *American Journal of Community Psychology*, 16, pp. 207-224.

PETERS, C. L. & BROWN, R. D. (1991). The relationship of high school involvement, high school population size, and gender to college students' self-efficacy beliefs. *College Student Journal*, 25, (4) pp. 473-481.

PHILIP, A. F., (1988). Parents, sons and daughters : growth and transition during the college years, *Journal of College Student Psychotherapy*, 2, pp. 17-32.

PIAGET, J. (1974). *Adaptation vitale et psychologie de l'intelligence : sélection organique et phénocopie*. Paris, Hermann.

POULIN, B. & VIGNEAULT, M. (1986). *L'aide entre cégepiens : Aperçu théorique et pratique*. Laval, Collège Montmorency, 127 p.

PROULX, J. (1989). *Aide à l'apprentissage : un modèle systémique d'intervention*. Tome 1. Trois-Rivières, Collège de Trois-Rivières, 211 p. plus annexes.

PROULX, J. & RICHARD, D. (1991). *Aide à l'apprentissage : un modèle systémique d'intervention*. Tome 2. Trois-Rivières, Collège de Trois-Rivières, 91 p.

PROVENCHER, R., DIONNE, B. & FAUCHER, C. (1989). *L'aide à l'apprentissage : un pas de plus vers l'action*. Actes du colloque intercollégial sur l'aide à l'apprentissage, Sherbrooke, Collège de Sherbrooke et Collège de Bois-de-Boulogne.

RHÉAUME, D. & OUELLETTE, S. (1981). *Questionnaire LG-3 : la mesure des difficultés d'apprentissage et d'adaptation aux études ressentie par des étudiants du collégial*. Ministère de l'Éducation, Direction générale de l'Enseignement collégial.

ROULEAU, D. (1985). *Étude du phénomène des échecs et des abandons en chimie générale. Rapport d'enquête*. Lauzon, Cégep Lévis-Lauzon, 145 p. plus annexes.

ROSSI, , P. H. & FREEMAN, H. E. (1989). *Evaluation : a systematic approach*, 4e édition. Newbury Park, Sage Publications.

SAINT-LOUIS, S. & VIGNEAULT, M. (1984). *Questionnaire d'identification des perceptions individu-environnement (QIPIE)*. Laval, Collège Montmorency.

SAVER, P, FURMAN, W. C. & BUHRMESTER, D. (1985). Transition to college : network changes, social skills, and loneliness. In DUCK, S. & PELMAN, D. (eds), *Understanding personal relationships : an interdisciplinary approach*. London, Sage.

SCOTT, K. J. (1985). Goal instability : implications for academic performance among students in learning skills courses, *Journal of College Student Personel*, 26, pp. 129-133.

SIMPSON, C., BAKER, K. & MILLINGER, G. (1980). Conventional failures and unconventional dropouts : comparing different types of university withdrawals. *Sociology of Education*, 53, pp. 203-214.

TERENZINI, P. T. & WRIGHT, T. M. (1987). Influences on students' academic growth during four years of college, *Research in Higher Education*, vol. 26 (2), pp. 161-179.

TERRILL, R. (1988). *L'abandon scolaire au collégial : une analyse du profil des décrocheurs*. Montréal, Service régional d'admission du Montréal métropolitain.

TINTO, V. (1975). Dropout from higher education : a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45, pp. 89-125.

TINTO, V. (1987). *Leaving College : rethinking the causes and cures of student attrition*, Chicago, University of Chicago Press.

TRACEY, T. J. & SEDLACEK, W. E. (1984). Non cognitive variables in predicting academic success by race. *Measurement and evaluation in guidance*, 16, pp. 171-178.

TRASHER, F. & BOLAND, P. (1989). Student development studies : a review of published empirical research, 1973-1987. *Journal of Counseling and development*, 67, 547-554.

TURCOTTE, A., FOURNIER, G., GIGNAC, J. & GOËRLACH, L. (1985). *L'aide à l'étudiant en difficulté d'apprentissage*. Fédération des cégeps, 54 p. plus annexes.

TURGEON, D. (1989). Développer la pensée formelle : de la théorie à la pratique. *Pédagogie Collégiale*, Tirés à part sur l'aide à l'apprentissage, pp. 21-26.

UPCRAFT, M. L., GARDNER, J. N. & associates (1990). *The freshman year experience*. San Francisco, Jossey-Bass publishers.

WALDO, M. (1986). Academic achievement and retention as related to students' personal and social adjustment in university residence halls. *The Journal of College and University Student Housing*, 16, pp. 19-23.

WALSH, R. (1985). Changes in college freshman after participation in a student development program. *Journal of College Student Personnel*, 26, pp. 310-314.

WATKINS, D. (1986). Learning processes and background characteristics as predictors of tertiary grades. *Educational and Psychological Measurement*, 46, pp. 199-203.

WEBB, M. W. (1988). Freshman years retention at three campuses of a large urban community college district : 1983-1986. *Community/Junior College Quarterly*, 12 (3), pp. 213-242.

WENTZEL, K. R. (1989). Adolescent classroom goals, standards for performance and academic achievement : an interactionist Perspective. *Journal of Educational Psychology*, 81, (2), pp. 131-142.

WENTZEL, K. R. (1991). Social competence at school : Relation between social responsability and academic achievement. *Review of Educational Research*, 61, (1), pp. 1-24.

WINSTON, R. B. & SANDOR, J. A. (1984). Developmental academic advising : What do students want ? *NACADA Journal*, 4, (1), pp. 5-13.

ANNEXE 1

FICHE DE DÉPISTAGE

Nom _____ Prénom _____ Matricule _____ DDN ____/___/___

Programme _____ Collège _____ Sexe M ❑ F ❑ Date du profil ____/___/___

	ACQUIS SCOLAIRES				ACQUIS D'APPRENTISSAGE							ACQUIS LIÉS À L'ORIENTATION				ACQUIS SOCIAUX					ACQUIS DU SECON-DAIRE	
	CF	FR		PHY	RA	AE	PE	RP	QA	CF	CM	PAE	ASP	CC	EC	E	AS	SS	L	IS	ES	
Score maximum					140	49	35	35	42	28	28	28	21	49	35	28	35	35	42	10	56	Score maximum
QUARTILE 1																						1 QUARTILE
2																						2
3																						3
4																						4
Rang extrême																						Rang extrême
SCORE																						SCORE
Moyenne de la population																						Moyenne de la population
Écart type																						Écart type

Commentaires _____

Recommandation **Décision**

Techniques d'apprentissage	[ ]	OUI ❑	NON ❑
Expression et créativité	[ ]	OUI ❑	NON ❑
Développement de carrière	[ ]	OUI ❑	NON ❑
Tutorat	[ ]	OUI ❑	NON ❑

_____
Signature

Cégep de Sainte-Foy, 1992

Définition du pôle positif des facteurs utilisés dans le dépistage

FACTEURS	INTERPRÉTATION
LES ACQUIS D'APPRENTISSAGE	
Les facteurs d'anxiété	
Réaction affective d'anxiété (RA)	L'élève éprouve peu de réactions physiologiques et psychologiques lors des évaluations.
Anticipation de l'échec (AE)	L'élève ne pense pas aux conséquences négatives de l'échec et n'a pas peur de l'échec.
Les facteurs de stratégies d'étude	
Préparation aux examens (PE)	L'élève étudie la matière au complet et garde du temps pour la réviser.
Recours à l'aide du professeur (PE)	Il pose des questions au professeur, lui demande de réexpliquer et sollicite son aide.
Qualité de l'attention (QA)	Il a une attention en profondeur, non superficielle, et soutenue.
Les facteurs de croyances scolaires	
Croyance à la facilité (CF)	Il ne croit pas que ceux qui excellent ont de la facilité et fournissent peu d'efforts.
Croyance aux méthodes (CM)	Il croit que l'effort et les méthodes de travail comptent plus que les aptitudes.
LES ACQUIS LIÉS À L'ORIENTATION	
Priorité à ses études (PAE)	L'élève fait passer ses études avant toute chose.
Aspiration scolaire (ASP)	Obtenir un diplôme d'études collégiales et/ou universitaires est très important.
Clarté des choix (CC)	Les objectifs de ses études sont très clairs pour l'élève. Son orientation scolaire et professionnelle est définie.
Engagement face aux choix (RV)	L'élève a beaucoup d'énergie pour réaliser ses projets. Il persiste même s'il rencontre des obstacles.
LES ACQUIS SOCIAUX	
Comportements d'entraide (E)	Il demande une explication à un autre étudiant et s'assure la collaboration d'autrui.
Anxiété sociale (AS)	L'élève n'a aucune difficulté à interagir en société. Il sait s'affirmer correctement lorsque la situation l'exige.
Leadership (L)	L'élève a expérimenté des situations où il a influencé positivement les autres. Il se perçoit capable de conseiller et de diriger ses collègues.
Soutien social (SS)	L'élève est en mesure d'identifier des personnes qui peuvent l'aider. Si nécessaire, il reconnaît avoir besoin d'aide. Il perçoit que son milieu l'appuie.
Implication sociale (IS)	L'élève est actif dans des organismes sociaux. Il a réalisé différents projets utiles à la communauté.
LES ACQUIS DU SECONDAIRE	
Expérience au secondaire (ES)	L'élève garde une attitude positive de son séjour au secondaire. Il croit que ce qu'il y a appris est utile et pertinent. Il juge avoir eu de bons professeurs.

ANNEXE 2.1

CÉGEP
DE
SAINTE-FOY

2410, chemin Sainte-Foy
Sainte-Foy, QC G1V 1T3

(418) 659-6600

LE BUREAU DES ADMISSIONS
659-6623

Le 20 juin 1989

OBJET: Session d'intégration aux études collégiales

Madame,
Monsieur,

A la session d'automne 1989, le Cégep de Sainte-Foy organise une session d'intégration aux études collégiales à l'intention des élèves susceptibles de rencontrer des difficultés majeures en première session. Vous trouverez ci-jointe une brève description de ce projet.

Comme l'analyse poussée de votre dossier scolaire et des résultats obtenus au Test de rendements et d'adaptation au collégial indique que vous manifestez des faiblesses au niveau des méthodes d'études et comme nous croyons, en nous basant sur les performances antérieures d'élèves ayant des résultats semblables aux vôtres, que vous avez de fortes chances de faire partie du groupe délèves qui échoueront ou abandonneront plus du tiers de leurs cours à leur première session, **nous vous invitons fortement à vous inscrire à cette session d'intégration.**

Cette session d'intégration vous offrira un encadrement particulier afin d'augmenter vos chances de réussite. Cet encadrement comprend les éléments suivants:

. 3 cours complémentaires (cheminement vocationnel, habilités sociales et techniques d'apprentissage) qui s'ajouteront aux cours obligatoires (français, philosophie et éducation physique) et à un cours de votre concentration;

. des professeurs tuteurs qui vous rencontreront régulièrement pour vous aider à vous intégrer à la vie collégiale.

Cet encadrement devrait vous permettre:

. de développer des habitudes efficaces d'étude;
. d'établir des relations plus personnalisées avec les professeurs et les autres élèves;
. d'augmenter votre sentiment de compétence personnelle;
. de réussir plus facilement vos cours collégiaux;
. de persévérer dans vos études.

verso

Prenez note que votre participation à la session d'intégration n'implique aucun changement majeur à la durée de vos études. Vous pourrez obtenir votre diplôme d'études collégiales en quatre sessions en prenant deux cours d'été. Si vous désirez une charge de travail plus légère, vous prendrez alors cinq sessions pour obtenir votre diplôme. Il reste que nous croyons que le cheminement particulier que nous vous offrons, vous permettra de mieux réussir les cours du programme sciences et que vous avez avantage a y adhérer même si vous deviez prendre une session de plus pour terminer vos études collégiales.

Que vous soyez intéressé/e ou non à vous inscrire à cette session d'intégration, veuillez remplir la fiche ci-jointe et nous la retourner dans l'enveloppe prévue à cet effet avant le 30 juin 1989. Comme le nombre d'inscriptions est limité à 90, si le nombre d'élèves intéressés dépasse le nombre de places, nous choisirons au hasard ceux qui bénéficieront de cette session d'intégration. Une réponse vous parviendra au début du mois d'août 1989.

Si vous désirez des informations supplémentaires, n'hésitez pas à communiquer avec nous.

Nous vous souhaitons un bel été.

Les responsables de la session d'intégration,

Simon Larose

Roland Roy

Pièces jointes

PROGRAMME D'INTÉGRATION AUX ÉTUDES COLLÉGIALES
OFFERT AU CÉGEP DE SAINTE-FOY
A L'AUTOMNE 1989

Nous savons que les élèves qui réussissent leur première session au collégial obtiennent en majorité leur diplôme d'études collégiales. Il est donc très important de prendre les moyens d'augmenter le taux de réussite en première session.

Le Cégep de Sainte-Foy, selon une recherche menée en 1987, a découvert des facteurs liés au rendement scolaire en première session. Les élèves qui ont du succès sont confiants de réussir, ont une bonne gestion du stress aux examens, croient que l'effort est important, ont des stratégies efficaces d'étude et accordent une priorité à leurs études. La direction des services pédagogiques a décidé d'offrir à l'automne 1989 un programme facilitant la transition du secondaire au collégial aux élèves qui ne maîtriseraient pas les facteurs mentionnés.

Les objectifs du programme se résument en cinq points:

1- Développer des habitudes efficaces d'étude
2- Créer un climat d'entraide entre les élèves
3- Établir des relations plus personnalisées avec les enseignants et enseignantes
4- Définir ou confirmer un choix vocationnel
5- Augmenter le sentiment de compétence personnelle.

Les élèves qui profiteront de ce programme seront sélectionnés à partir de leur moyenne pondérée au secondaire et des résultats obtenus à un test administré lors des examens de français et d'anglais. Ces indicateurs nous permettront d'identifier les sujets susceptibles d'échouer ou d'abandonner trois cours à la première session. Le nombre d'inscriptions à ce programme est limité à 90.

Le programme contient des cours réguliers tels: français, philosophie, éducation physique et un cours de concentration. Trois nouveaux cours, visant l'atteinte des cinq objectifs, seront offerts. Un encadrement plus personnalisé des élèves est assuré grâce à des rencontres régulières avec les enseignants et enseignantes. Le tout donne de 20 à 22 heures de cours par semaine.

Dès la fin du mois de juin '89, certains d'entre vous recevront une invitation formelle à participer à ce programme. Nous fournirons à ce moment-là aux personnes invitées de plus amples informations sur le programme et la procédure d'inscription.

SIMON LAROSE ET ROLAND ROY
Responsables du programme d'intégration
aux études collégiales
Cégep de Sainte-Foy

CÉGEP DE SAINTE-FOY

Session d'intégration aux études collégiales

Veuillez indiquer votre choix:

- ❒ J'accepte de m'inscrire à la session d'intégration et je vous autorise à modifier mon choix de cours pour la session d'automne 1989.
- ❒ Je refuse de m'inscrire à la session d'intégration.

_____	_____	_____
Signature	Téléphone	Date

A retourner avant le 30 juin 1989 en utilisant l'enveloppe de retour ci-incluse.

Merci de votre collaboration.

Le Bureau des admissions

Juin 1989

ANNEXE 2.2

TEST DE RÉACTIONS ET D'ADAPTATION AU COLLÉGIAL (T. R. A. C.)

Falardeau, I., Larose, S. et Roy, R. (1988)

CÉGEP DE SAINTE-FOY

© 1992

Les énoncés de ce questionnaire réfèrent à des comportements et à des attitudes reliés à des activités scolaires et sociales.

Si tu n'as jamais vécu l'une de ces situations, imagine le plus clairement possible quelle serait ta réaction, si cela t'arrivait.

Il est très important que tu répondes à toutes les questions et que tu inscrives tes coordonnées aux endroits indiqués sur ta feuille de réponses.

SECTION 1

Sur ta feuille de réponses, il y a une série de chiffres de 1 à 7 inscrits à côté du numéro de chacune des questions. La signification de ces chiffres est la suivante :

Jamais 1 2 3 4 5 6 7 Toujours

Tout ce que tu as à faire, c'est d'encercler le chiffre qui correspond le mieux à tes réactions personnelles dans ces situations. N'oublie pas d'appuyer fortement sur ton crayon lorsque tu réponds.

1. Après un examen, je me sens si tendu/e que j'ai l'estomac à l'envers.
2. La veille d'un examen, je me sens nerveux/se.
3. Pendant les examens, je suis si nerveux/se que je bloque sur certaines choses que je pensais pourtant bien connaître.
4. Au moment d'un examen, en attendant la distribution des questions je me sens nerveux/se.
5. Quand je me présente à mes examens, j'ai complété tous les problèmes et toutes les lectures recommandés pour bien maîtriser la matière à couvrir.
6. J'affronte les examens alors qu'il y a des parties de la matière que je n'ai pas vraiment étudiées.
7. Je perds beaucoup de temps avant de consulter mon professeur quand j'ai de la difficulté à maîtriser une notion.
8. Quand je réponds à des questions dont les solutions sont données en annexe, je regarde d'avance la réponse.
9. Quand je fais du travail personnel, je ne suis pas concentré/e efficacement sur la tâche pour une bonne part du temps.
10. Avant un examen, je me demande si ce n'est pas cet examen qui m'empêchera de terminer mon cours.
11. Il m'arrive de penser qu'un échec signifierait la fin de mes études.
12. Quand j'ai besoin d'aide dans mes cours, je trouve sans difficulté un/e autre étudiant/e capable de me donner un coup de pouce.
13. Lorsque je reçois le questionnaire d'examen, je sens mes mains trembler.
14. Lorsque je reçois le questionnaire d'examen, je sens mon cœur battre plus vite.
15. Après un examen, je me sens abattu/e.
16. Après les examens, je me sens tellement agité/e que ça me prend des heures à retrouver mon calme.
17. Quand j'arrive à un examen, j'ai étudié toute la matière prévue pour cet examen.
18. Quand je ne parviens pas à comprendre une notion, je m'abstiens de demander une explication supplémentaire à mon professeur.
19. Quand je me bute à un problème ou une lecture que je ne comprends pas, je perds beaucoup de temps à penser à toutes sortes de choses.
20. Pendant les examens, j'ai peur d'échouer.
21. Après un examen, il m'arrive de penser au retard que je devrais subir si je devais avoir un échec et ne pas terminer mon cours comme prévu.

Jamais 1 2 3 4 5 6 7 Toujours

22. Je m'abtiens de demander de l'aide à un/e autre étudiant/e quand je ne parviens pas à comprendre une notion vue en classe.
23. Pendant les examens, la nervosité m'empêche de bien travailler.
24. Avant de commencer un examen, j'ai un sentiment de malaise.
25. Pendant les examens, je transpire plus qu'en d'autres occasions.
26. Ça me fige quand je pense aux examens de fin d'année.
27. La veille d'un examen, je manque de temps pour effectuer une bonne révision de la matière.
28. Quand je vais chercher des explications supplémentaires auprès de mon professeur, je n'ose pas lui demander de répéter si je n'ai pas compris.
29. Dans mes cours, si un problème ou une notion théorique paraît difficile à comprendre à la première lecture, je passe par-dessus.
30. Pendant les examens, je me surprends à penser aux conséquences d'un échec possible.
31. Quand il est clair que je ne suis pas capable de réussir un problème ou de comprendre une notion théorique, je demande de l'aide à un/e autre étudiant/e dès que cela est possible.
32. Penser aux notes nuit à ma performance aux examens.
33. Pendant les examens, j'ai un sentiment de malaise.
34. Lorsque je suis mal préparé/e pour un examen, je deviens nerveux/se et je donne un rendement plus bas que ce que mes connaissances, même restreintes, peuvent me permettre.
35. Pendant les examens, je sens mon cœur battre plus vite.
36. Quand je me présente à mes examens, je suis en mesure de définir correctement toutes les notions-clés de chacun des chapitres à étudier.
37. J'hésite à solliciter l'aide de mon professeur quand j'ai besoin d'éclaircissements sur une partie de la matière.
38. En travaillant mes matières scolaires, je pense à trop de choses pour être absorbé/e efficacement dans la tâche.
39. Pendant les examens, j'ai parfois peur de ne pas pouvoir obtenir mon diplôme.
40. Dans les premières semaines d'un cours, je m'assure de la collaboration d'autres étudiant/e/s pour que nous puissions nous entraider en cas de difficulté sur le contenu de la matière.
41. Mon état d'esprit, avant un examen, influence mon rendement.
42. Avant les examens, des pensées et des sentiments négatifs nuisent à ma concentration.
43. Pendant les examens, j'ai de la difficulté à me concentrer.
44. Je perds l'appétit avant un examen important.
45. Je me présente à mes examens après avoir mis le temps qu'il faut pour bien comprendre toute la matière à couvrir.
46. Dans mes cours, je pose une question s'il y a quelque chose que je ne comprends pas.
47. Quand je fais du travail personnel, mon étude est interrompue par des pauses trop fréquentes ou trop prolongées.
48. Avant les examens, je crains qu'un échec vienne entacher mon bulletin.

SECTION 2

Tu dois maintenant indiquer jusqu'à quel point, tu es d'accord ou non avec les énoncés qui suivent. La signification des chiffres est la suivante :

TOTALEMENT EN DÉSACCORD	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*	*6*	*7*	*TOTALEMENT D'ACCORD*

Lis soigneusement chacune des questions, mais en répondant rapidement aux énoncés.

1. Certains obtiennent d'excellents résultats sans vraiment travailler fort.
2. À l'école, la clé du succès est de travailler régulièrement.
3. En pratique, j'ai de la difficulté à accepter de consacrer beaucoup de temps et d'énergie à la réussite scolaire.
4. Ceux et celles qui ont d'excellentes notes n'ont sans doute pas besoin de bûcher pour comprendre certaines notions ou certains problèmes.
5. Je soupçonne qu'il est bien plus important d'avoir de bonnes méthodes de travail que des aptitudes spéciales pour bien réussir dans ses études.
6. S'il me faut bûcher très fort pour réussir dans le programme qui m'intéresse, je ne suis pas certain/e d'être prêt/e à le faire.
7. Pour ceux et celles qui excellent à l'école, il suffit de lire leurs notes théoriques pour bien les assimiler.
8. Dans la majorité des cas, c'est le travail et la motivation, bien plus que le fait de posséder des aptitudes spéciales qui expliquent pourquoi certains ont d'excellents résultats.
9. Je tiens tellement à réussir ma vie professionnelle que j'accepte bien des sacrifices quotidiens que m'imposent mes études.
10. La plupart des gens qui ont de fortes notes n'ont qu'à faire quelques heures d'étude avant l'examen pour bien réussir.
11. On voit régulièrement des étudiants pas plus doués que les autres qui obtiennent d'excellents résultats, à cause de leur discipline de travail.
12. Si je dois renoncer à trop de bon temps pour réussir mes études, je ne suis pas certain/e que ça m'intéresse.

TEST DE RÉACTIONS ET D'ADAPTATION AU COLLÉGIAL (T.R.A.C.)

Feuille de réponses

_____ Nom	_____ Prénom	__ __ __ __ __ __ __ Numéro de demande d'admission	A M J _____/_____/_____ Date de naissance
_____ Programme	_____ Cégep	A M J _____/_____/_____ Date d'aujourd'hui	M ☐ F ☐ Sexe

SECTION 1

1	1 2 3 4 5 6 7	13	1 2 3 4 5 6 7	23	1 2 3 4 5 6 7	32	1 2 3 4 5 6 7	41	1 2 3 4 5 6 7
2	1 2 3 4 5 6 7	14	1 2 3 4 5 6 7	24	1 2 3 4 5 6 7	33	1 2 3 4 5 6 7	42	1 2 3 4 5 6 7
3	1 2 3 4 5 6 7	15	1 2 3 4 5 6 7	25	1 2 3 4 5 6 7	34	1 2 3 4 5 6 7	43	1 2 3 4 5 6 7
4	1 2 3 4 5 6 7	16	1 2 3 4 5 6 7	26	1 2 3 4 5 6 7	35	1 2 3 4 5 6 7	44	1 2 3 4 5 6 7
5	1 2 3 4 5 6 7	17	1 2 3 4 5 6 7	27	1 2 3 4 5 6 7	36	1 2 3 4 5 6 7	45	1 2 3 4 5 6 7
6	1 2 3 4 5 6 7								
7	1 2 3 4 5 6 7	18	1 2 3 4 5 6 7	28	1 2 3 4 5 6 7	37	1 2 3 4 5 6 7	46	1 2 3 4 5 6 7
8	1 2 3 4 5 6 7	19	1 2 3 4 5 6 7	29	1 2 3 4 5 6 7	38	1 2 3 4 5 6 7	47	1 2 3 4 5 6 7
9	1 2 3 4 5 6 7								
10	1 2 3 4 5 6 7	20	1 2 3 4 5 6 7	30	1 2 3 4 5 6 7	39	1 2 3 4 5 6 7	48	1 2 3 4 5 6 7
11	1 2 3 4 5 6 7	21	1 2 3 4 5 6 7						
12	1 2 3 4 5 6 7	22	1 2 3 4 5 6 7	31	1 2 3 4 5 6 7	40	1 2 3 4 5 6 7		

EXEMPLES

A	1 2 3 4 5 (6) 7
B	1 (2) 3 4 (5) 6 7

Si vous désirez changer une réponse, n'effacez pas. Faites un X sur la réponse à annuler et indiquez un nouveau choix. Appuyez fortement sur votre crayon en inscrivant vos réponses.

N'oubliez pas d'inscrire les renseignements demandés en haut de la feuille.

SECTION 2

1	1 2 3 4 5 6 7	4	1 2 3 4 5 6 7	7	1 2 3 4 5 6 7	10	1 2 3 4 5 6 7		
2	1 2 3 4 5 6 7	5	1 2 3 4 5 6 7	8	1 2 3 4 5 6 7	11	1 2 3 4 5 6 7		
3	1 2 3 4 5 6 7	6	1 2 3 4 5 6 7	9	1 2 3 4 5 6 7	12	1 2 3 4 5 6 7		

© Cégep de Sainte-Foy, 1992.

A- **Identification**

Nom _____ **Prénom** _____

Matricule _____

B- **Encerclez le numéro qui correspond à votre situation.**

1- **Quel est le nombre approximatif d'élèves qui fréquentent le cégep de Ste-Foy, que vous connaissez et avec qui vous pouvez facilement échanger?**

1- Aucun
2- 1 à 3
3- 4 à 6
4- 7 et plus

2- **Quel est le nombre approximatif de personnes qui travaillent au cégep de Ste-Foy, que vous connaissez et avec qui vous pouvez facilement échanger?**

1- Aucun
2- 1 à 3
3- 4 à 6
4- 7 et plus

3- **A l'heure actuelle, votre choix d'étude à l'université est:**

1- tout à fait déterminé
2- un peu déterminé
3- un peu indéterminé
4- tout à fait indéterminé
5- je ne ferai pas d'études universitaires

C- **Si vous aviez à prédire la moyenne que vous obtiendrez à votre première session au cégep, quelle serait-elle?**

_____ **(indiquez un nombre entre 0 et 100)**

TOURNEZ LA PAGE, LISEZ LES INSTRUCTIONS ET RÉPONDEZ AUX QUESTIONS.

FACTEURS MESURÉS PAR LA VERSION ABRÉGÉE DU QIPIE

FACTEURS	DÉFINITIONS
Connaissance des intérêts	Clarté des intérêts face au choix d'une profession
Connaissance des aptitudes	Évaluation que fait l'élève de ses aptitudes et habiletés
Critères de choix	Évaluation de l'importance accordée aux intérêts et aptitudes dans le processus de choix de carrière
Estime de soi	Auto-évaluation de l'élève en fonction de l'élaboration de ses plans ou projets d'orientation professionnelle
Signification du travail	Importance accordée au travail en tant que moyen d'acquérir un statut, de faire partie d'une communauté et de se réaliser comme individu
Perception du marché du travail	Perception négative du marché du travail se traduisant par la crainte de ne pas obtenir sa place dans le monde du travail
Connaissance du monde du travail	Auto-évaluation de ses connaissances sur le monde du travail en vue d'un choix de carrière
Activité-passivité	Degré de participation de l'élève en ce qui concerne ses études et son cheminement scolaire
Utilité des études	Sentiment d'apprendre des connaissances qui seront utiles parce qu'elles augmenteront les compétences de l'individu
Intérêt pour les études	Perception de l'intérêt envers les études

QUESTIONNAIRE D'IDENTIFICATION DE PERCEPTIONS INDIVIDU-ENVIRONNEMENT

(QIPIE)

VERSION ABRÉGÉE

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION

DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT COLLÉGIAL

1. POUR CHACUNE DES QUESTIONS, RÉPONDEZ SANS HÉSITER, CE SONT LES PREMIÈRES IMPRESSIONS QUI DONNENT LES MEILLEURS RÉSULTATS DANS UN QUESTIONNAIRE DE CE GENRE.

2. VOUS DEVEZ INDIQUER SI VOUS ÊTES EN DÉSACCORD OU EN ACCORD AVEC CHACUN DES ÉNONCÉS. SI VOUS ÊTES :

TOUT À FAIT EN DÉSACCORD	encerclez	1
EN DÉSACCORD	encerclez	2
NEUTRE OU INDÉCIS	encerclez	3
EN ACCORD	encerclez	4
TOUT A FAIT EN ACCORD	encerclez	5

AU NUMÉRO CORRESPONDANT SUR LA FEUILLE DE RÉPONSES.

3. UTILISEZ LE **MOINS POSSIBLE LA RÉPONSE NEUTRE OU INDÉCIS (3)**, SEULEMENT QUAND VOUS NE SAISISSEZ PAS LE SENS DE LA QUESTION OU QUAND VOUS NE POUVEZ VRAIMENT PAS RÉPONDRE.

4. POUR CHAQUE QUESTION, FAITES RÉFÉRENCE AUX EXPÉRIENCES QUE VOUS AVEZ VÉCUES EN TANT QU'ÉLÈVE DU SECONDAIRE.

5. RÉPONDEZ À TOUTES LES QUESTIONS.

6. TOURNEZ LA PAGE ET COMMENCEZ À RÉPONDRE AUX QUESTIONS.

TOUT À FAIT EN DÉSACCORD	**1**
EN DÉSACCORD	**2**
NEUTRE OU INDÉCIS	**3**
EN ACCORD	**4**
TOUT À FAIT EN ACCORD	**5**

1. Je peux dire facilement quels sont mes goûts.
2. Mes intérêts changent du jour au lendemain.
3. J'ai de la difficulté à identifier mes capacités.
4. Je peux dire dans quoi je suis habile et dans quoi je ne le suis pas.
5. Pour moi, il est plus important de gagner beaucoup d'argent que d'utiliser mes capacités.
6. Je dois connaître mes goûts avant de choisir un travail.
7. J'ai beaucoup de difficulté à prendre des décisions, j'ai peur de me tromper.
8. Je suis trop jeune pour choisir mon orientation.
9. Le travail sera pour moi un bon moyen d'utiliser mon potentiel.
10. Tout ce qu'apporte le travail c'est la paie.
11. L'absence de débouchés sur le marché du travail me préoccupe trop.
12. Ça me décourage de penser au marché du travail.
13. Je pense être en mesure de bien choisir mon orientation parce que je suis au courant du monde du travail.
14. Je possède beaucoup d'informations sur les différents emplois qui existent.
15. J'aimerais bien que quelqu'un me pousse dans le dos pour faire mes travaux.
16. Je ne consacre pas le temps qu'il faut à mes études.
17. Ce que j'étudie en ce moment me permettra d'être compétent plus tard dans mon travail.
18. Mes études contribuent beaucoup à développer mes capacités.
19. Je n'ai aucun intérêt dans mes cours.
20. En général, je trouve mes études intéressantes.
21. Quand je pense à mon orientation, j'ai l'impression de ne rien aimer.
22. J'aurais bien besoin d'un test pour connaître mes goûts.
23. Du côté capacités, je me connais bien.

24. Mes habiletés ne sont pas assez précises pour faire mon choix d'orientation.
25. J'accorde une très grande importance au fait d'avoir un travail qui correspond à mes goûts.
26. Je peux faire mon choix d'orientation sans connaître mes goûts et capacités.
27. Je crains beaucoup de réaliser un jour que je me suis trompé dans mon choix de carrière.
28. Je doute trop de moi pour choisir ce que je ferai plus tard.
29. Le travail représente pour moi un des buts importants de ma vie.
30. Je doute que le travail puisse me permettre de m'épanouir et d'être heureux.
31. Moi, le marché du travail ne m'inquiète pas.
32. Le marché du travail m'apparaît très difficile d'accès parce que saturé.
33. Pour me décider, il faudrait que j'essaie tous les emplois.
34. J'ai pris le temps de bien m'informer sur les carrières.
35. J'essaie d'en faire le moins possible à l'école.
36. Je suis presque toujours à date dans mes travaux scolaires.
37. L'école me prépare à mon avenir de travailleur.
38. Je vois mal l'utilité de ce que j'apprends à l'école.
39. Je trouve mes études agréables.
40. Mes cours sont stimulants.
41. Je connais suffisamment mes goûts pour choisir mon orientation.
42. J'ai l'impression de ne pas avoir d'intérêts.
43. Mes habiletés sont claires.
44. J'aurais besoin d'un test pour connaître mes habiletés.
45. Pourquoi se préoccuper de ses habiletés et de ses goûts, ce qui compte c'est d'avoir un « job ».
46. Jusqu'à maintenant je me suis basé sur mes aptitudes et mes goûts pour faire mes choix.
47. J'ai confiance que je pourrai réaliser mes objectifs professionnels.
48. Je prends toujours de mauvaises décisions.

49. Le travail représente pour moi un bon moyen de m'épanouir.

50. Je préférerais ne pas avoir à travailler plus tard.

51. J'envisage mon entrée sur le marché du travail avec optimisme.

52. Je crois que j'aurai beaucoup de difficulté à me trouver un emploi à cause du taux élevé de chômage.

53. Je connais assez bien le monde du travail pour faire mon choix d'orientation.

54. Je ne suis pas motivé à m'informer sur le monde du travail.

55. Je fais preuve d'initiative dans mes études.

56. J'ai la volonté de bien réussir à l'école.

57. Mes études contribuent à mon développement personnel.

58. Ce que j'étudie maintenant ne me servira à rien plus tard.

59. Le seul intérêt de l'école, c'est de pouvoir y rencontrer des amis.

60. Si j'avais le choix, je quitterais les études.

61. Je n'arrive pas à savoir quels sont mes intérêts les plus importants.

62. Mes intérêts sont clairs quant à mon orientation.

63. Je connais assez bien mes capacités pour choisir mon orientation.

64. Mes capacités changent tellement que je ne peux m'y fier.

65. Pour moi, c'est plus important de considérer mes goûts et aptitudes dans mon orientation, que les débouchés.

66. La meilleure manière de faire un bon choix, c'est de regarder le salaire.

67. J'estime être en mesure de pouvoir atteindre la carrière que je veux (voudrais) faire.

68. Je suis bon à rien quand il s'agit de prendre des décisions.

69. Le travail contribuera à me rendre heureux dans la vie.

70. Le travail représente l'esclavage.

71. J'ai peur de devenir un chômeur instruit.

72. Peu importe le chômage, je réussirai bien à trouver un travail intéressant.

73. Il me semble que je connais très peu de carrières.

74. Je n'ai pas le goût de m'informer sur les carrières.

75. Je me sens actif dans mes études.
76. Je suis très motivé à l'école.
77. Ce n'est pas important de bien réussir mes études.
78. Mes études m'aident à élaborer mes projets d'avenir.
79. L'école, c'est « plate ».
80. J'aime mes cours.
81. Je connais mal mes capacités.
82. Je pense avoir fait (ou que je ferai) un bon choix en me basant sur ce que j'aime.
83. Le choix d'une carrière n'a rien à voir avec ce que j'aime.
84. La peur de me tromper m'empêche de choisir une profession.
85. Actuellement, je suis satisfait de mes projets d'orientation.
86. Je suis incapable de « me brancher » quant à mon orientation.
87. Globalement, je peux dire que je suis satisfait de moi quant à mon orientation.
88. Je manque de maturité pour faire un bon choix.
89. Le travail, c'est « plate ».
90. Je crains qu'il n'y ait pas de place pour moi sur le marché du travail.
91. Le chômage ne me fait pas peur.
92. Il y aura de la place pour moi sur le marché du travail.
93. À cause du chômage, je devrai probablement me résoudre à accepter un emploi peu intéressant.
94. Je manque d'information sur le monde du travail pour choisir ma carrière.
95. Je connais mal ce qu'est le travail.
96. J'ai fait des démarches pour bien m'informer au sujet des carrières et je suis content.
97. En fait, l'école c'est une perte de temps.
98. Il me semble que j'apprendrais plus en dehors de l'école

Q.I.P.I.E. (version abrégée)

FEUILLE DE RÉPONSES

Tu encercles le chiffre correspondant au degré d'accord que tu accordes à l'énoncé.

TOUT À FAIT EN DÉSACCORD	**1**
EN DÉSACCORD	**2**
NEUTRE OU INDÉCIS	**3**
EN ACCORD	**4**
TOUT À FAIT EN ACCORD	**5**

Exemples

A 1 2 3 4 (5) Tu es tout à fait en accord avec l'énoncé.

B 1 ⊗ 3 (4) 5 Si tu désires changer une réponse n'efface pas, fais un X sur la réponse à annuler et indique un nouveau choix comme dans l'exemple B.

Commence ici

1	1	2	3	4	5	**14**	1	2	3	4	5	**27**	1	2	3	4	5
2	1	2	3	4	5	**15**	1	2	3	4	5	**28**	1	2	3	4	5
3	1	2	3	4	5	**16**	1	2	3	4	5	**29**	1	2	3	4	5
4	1	2	3	4	5	**17**	1	2	3	4	5	**30**	1	2	3	4	5
5	1	2	3	4	5	**18**	1	2	3	4	5	**31**	1	2	3	4	5
6	1	2	3	4	5	**19**	1	2	3	4	5	**32**	1	2	3	4	5
7	1	2	3	4	5	**20**	1	2	3	4	5	**33**	1	2	3	4	5
8	1	2	3	4	5	**21**	1	2	3	4	5	**34**	1	2	3	4	5
9	1	2	3	4	5	**22**	1	2	3	4	5	**35**	1	2	3	4	5
10	1	2	3	4	5	**23**	1	2	3	4	5	**36**	1	2	3	4	5
11	1	2	3	4	5	**24**	1	2	3	4	5	**37**	1	2	3	4	5
12	1	2	3	4	5	**25**	1	2	3	4	5	**38**	1	2	3	4	5
13	1	2	3	4	5	**26**	1	2	3	4	5	**39**	1	2	3	4	5

Tu encercles le chiffre correspondant au degré d'accord que tu accordes à l'énoncé.

TOUT À FAIT EN DÉSACCORD	**1**
EN DÉSACCORD	**2**
NEUTRE OU INDÉCIS	**3**
EN ACCORD	**4**
TOUT À FAIT EN ACCORD	**5**

Exemples

A 1 2 3 4 (5) Tu es tout à fait en accord avec l'énoncé.

B 1 (X) 3 (4) 5 Si tu désires changer une réponse n'efface pas, fais un X sur la réponse à annuler et indique un nouveau choix comme dans l'exemple B.

40	1	2	3	4	5	**53**	1	2	3	4	5	**66**	1	2	3	4	5
41	1	2	3	4	5	**54**	1	2	3	4	5	**67**	1	2	3	4	5
42	1	2	3	4	5	**55**	1	2	3	4	5	**68**	1	2	3	4	5
43	1	2	3	4	5	**56**	1	2	3	4	5	**69**	1	2	3	4	5
44	1	2	3	4	5	**57**	1	2	3	4	5	**70**	1	2	3	4	5
45	1	2	3	4	5	**58**	1	2	3	4	5	**71**	1	2	3	4	5
46	1	2	3	4	5	**59**	1	2	3	4	5	**72**	1	2	3	4	5
47	1	2	3	4	5	**60**	1	2	3	4	5	**73**	1	2	3	4	5
48	1	2	3	4	5	**61**	1	2	3	4	5	**74**	1	2	3	4	5
49	1	2	3	4	5	**62**	1	2	3	4	5	**75**	1	2	3	4	5
50	1	2	3	4	5	**63**	1	2	3	4	5	**76**	1	2	3	4	5
51	1	2	3	4	5	**64**	1	2	3	4	5	**77**	1	2	3	4	5
52	1	2	3	4	5	**65**	1	2	3	4	5	**78**	1	2	3	4	5

Tu encercles le chiffre correspondant au degré d'accord que tu accordes à l'énoncé.

TOUT À FAIT EN DÉSACCORD	**1**
EN DÉSACCORD	**2**
NEUTRE OU INDÉCIS	**3**
EN ACCORD	**4**
TOUT À FAIT EN ACCORD	**5**

Exemples

A	1	2	3	4	(5)
B	1	(2)	3	(4)	5

Tu es tout à fait en accord avec l'énoncé.

Si tu désires changer une réponse n'efface pas, fais un X sur la réponse à annuler et indique un nouveau choix comme dans l'exemple B.

79	1	2	3	4	5
80	1	2	3	4	5
81	1	2	3	4	5
82	1	2	3	4	5
83	1	2	3	4	5
84	1	2	3	4	5
85	1	2	3	4	5
86	1	2	3	4	5
87	1	2	3	4	5
88	1	2	3	4	5
89	1	2	3	4	5
90	1	2	3	4	5
91	1	2	3	4	5
92	1	2	3	4	5
93	1	2	3	4	5
94	1	2	3	4	5
95	1	2	3	4	5
96	1	2	3	4	5
97	1	2	3	4	5
98	1	2	3	4	5

LISTE DES DIMENSIONS MESURÉES PAR L'INVENTAIRE DE RÉSEAU SOCIAL (IRS)

PARAMÈTRES	DESCRIPTIONS
Taille du réseau	Nombre de personnes avec lesquelles l'élève interagit
Ramifications (dérivées de la densité)	Nombre de personnes dans le réseau d'un élève qui interagissent entre elles
Fréquence des échanges	Fréquence hebdomadaire moyenne des relations entre un élève et les membres de son réseau
Satisfaction des échanges	Degré moyen de satisfaction de la relation entre un élève et les membres de son réseau
Nature des interactions	Les interactions peuvent servir à la socialisation, au soutien personnel, au soutien scolaire ou au soutien matériel
Statut des membres du réseau	Le réseau social de l'élève peut être constitué de parents, d'amis de la même classe, d'amis de la même école, d'amis d'une autre école, de voisins, d'adultes du collège, d'adultes qui ne sont pas au collège, de gars et de filles, d'élèves de statut inférieur, égal ou supérieur au sien, etc.

L'INVENTAIRE DE RÉSEAU SOCIAL

Trickett, E. J. & Perl Harold

The University of Maryland

traduit et adapté par

Simon Larose et Roland Roy

Cégep de Sainte-Foy

Sainte-Foy (Québec)

Bonjour ! Nous nous intéressons aux personnes qui sont importantes dans votre vie de tous les jours (ami-e-s, frères et sœurs, parents, adultes, enfants, etc.). Nous aimerions vous poser quelques questions concernant ces personnes.

1. Pensez pendant quelques instants aux personnes auxquelles vous attachez de l'importance et avec lesquelles vous avez certains échanges (quelle que soit la nature des échanges) au moins une fois par semaine. Ces personnes peuvent être des membres de votre famille, des ami-e-s de la même école ou d'une autre école, des voisins, des personnes plus âgées que vous, etc.

2. **UTILISEZ LA FEUILLE DE RÉPONSES A**

   2.1 Dans la colonne de gauche (colonne 1), indiquez le prénom et la première lettre du nom de famille de chaque personne qui est importante dans votre vie **actuelle** de tous les jours. Ces personnes peuvent être des gens avec qui vous :

   — passez du temps
   — partagez des confidences
   — jouez
   — allez au cinéma
   — faites des visites
   — discutez de problèmes personnels
   — échangez des informations

   Votre liste de noms peut être moins longue que celle qui est prévue sur la feuille.

   2.2 Vous allez répondre aux questions dans les colonnes 2 à 9.

   Vous trouverez quatre sortes d'activités pour décrire vos relations avec les personnes qui sont importantes pour vous. Pour chacune de ces activités, il se peut que ce soit plus souvent vous qui demandiez à la personne de faire quelque chose ; il se peut que ce soit plus souvent la personne qui vous demande de faire quelque chose ; ou bien la demande peut venir de l'une ou de l'autre personne. Nous aimerions analyser comment vous vivez vos échanges avec les personnes qui vous sont importantes. Si vous avez l'habitude de proposer à la personne de faire l'activité, faites un « X » dans la colonne où il est écrit « je vais vers la personne ».

   Si la personne a l'habitude de vous proposer de faire l'activité, faites un « X » dans la colonne où il est écrit « la personne vient vers moi ».

   Si l'initiative vient des deux personnes, faites un « X » dans les deux colonnes.

Attention. Il est probable que vous ne faites pas toutes les activités (colonnes 2 à 9) avec toutes les personnes citées en colonne 1. Faites un « X » seulement dans le cas où vous vivez ces situations avec les personnes.

2.3 Nous aimerions aussi connaître le degré de satisfaction face à ces échanges (colonne 10), la fréquence de ces échanges (colonne 11) et les caractéristiques des personnes que vous rencontrez (colonnes 12 à 14). Dans tous ces cas, encerclez le chiffre qui correspond à votre réponse.

3 UTILISEZ LA FEUILLE DE RÉPONSES B

3.1 Transcrivez les noms de la feuille de réponses A dans la colonne de gauche de la feuille de réponses B.

3.2 Transcrivez ces mêmes noms et dans le même ordre sur la feuille de réponses B dans la rangée du haut (par exemple, le nom à la case 4c doit être le même que le nom à la case 4r).

3.3 Nous aimerions savoir lesquelles parmi ces personnes entretiennent des échanges entre elles. Pour cela :

a) Pensez pendant quelques instants à la personne dont le nom est écrit à la case 1c.

b) Est-ce que cette personne entretient des échanges (même si vous n'y participez pas) avec celle dont le nom est écrit à la case 2r ?

c) Si c'est le cas, indiquez un « X » dans la case qui fait le lien entre la ligne et la colonne.

d) Faites le même travail pour tous les croisements possibles (1c-3r, 1c-4r, 1c-5r, 2c-3r, 2c-4r, etc.).

e) N'oubliez pas, vous ne marquez d'un « X » que les cases qui concernent les personnes qui **actuellement** entretiennent des échanges entre elles même si vous n'y participez pas.

Merci d'avoir pris le temps de répondre à toutes les questions !

FEUILLE DE REPONSES A

Nom:	Prénom:	Matricule	Date de naissance:	Sexe: M Δ F Δ
Cégep:	Programme:	Date de l'inventaire:		

	TYPES D'ACTIVITES								10	11	12	13	14
	Pour passer du temps, pour avoir du plaisir.		Pour discuter de problèmes personnels, d'inquiétudes.		Pour emprunter des choses ou demander une faveur.		Pour avoir une information spécifique ou un coup de main dans mes travaux scolaires		Jusqu'à quel point vous êtes satisfait(e) d'échanger avec ces personnes? 1 = très insatisfait(e) 2 = peu insatisfait(e) 3 = ni insatisfait(e) ni satisfait(e) 4 = peu satisfait(e) 5 = très satisfait(e)	Indiquez le nombre de jours dans une semaine où vous faites des activités avec cette personne: 1 = 1 ou 2 journées 2 = 3 journées 3 = 4 ou 5 journées 4 = 6 ou 7 journées	Est-ce que cette personne est: 1 = votre père ou votre mère 2 = votre frère ou votre soeur 3 = un(e) ami(e) de la même classe 4 = un(e) ami(e) de la même école 5 = un(e) ami(e) d'une autre école 6 = un(e) voisin(e) 7 = un(e) adulte de son collège 8 = un(e) autre adulte	Est-ce un homme ou une femme? 1 = homme 2 = femme	Cette personne a-t-elle un niveau de scolarité: 1 = inférieur au vôtre 2 = égal au vôtre 3 = supérieur au vôtre
1	2	3	4	5	6	7	8	9					
NOMS	Je vais vers la personne	La personne vient vers moi	Je vais vers la personne	La personne vient vers moi	Je vais vers la personne	La personne vient vers moi	Je vais vers la personne	La personne vient vers moi					
1									1 2 3 4 5	1 2 3 4	1 2 3 4 5 6 7 8	1 2	1 2 3
2									1 2 3 4 5	1 2 3 4	1 2 3 4 5 6 7 8	1 2	1 2 3
3									1 2 3 4 5	1 2 3 4	1 2 3 4 5 6 7 8	1 2	1 2 3
4									1 2 3 4 5	1 2 3 4	1 2 3 4 5 6 7 8	1 2	1 2 3
5									1 2 3 4 5	1 2 3 4	1 2 3 4 5 6 7 8	1 2	1 2 3
6									1 2 3 4 5	1 2 3 4	1 2 3 4 5 6 7 8	1 2	1 2 3
7									1 2 3 4 5	1 2 3 4	1 2 3 4 5 6 7 8	1 2	1 2 3
8									1 2 3 4 5	1 2 3 4	1 2 3 4 5 6 7 8	1 2	1 2 3
9									1 2 3 4 5	1 2 3 4	1 2 3 4 5 6 7 8	1 2	1 2 3
10									1 2 3 4 5	1 2 3 4	1 2 3 4 5 6 7 8	1 2	1 2 3
11									1 2 3 4 5	1 2 3 4	1 2 3 4 5 6 7 8	1 2	1 2 3
12									1 2 3 4 5	1 2 3 4	1 2 3 4 5 6 7 8	1 2	1 2 3
13									1 2 3 4 5	1 2 3 4	1 2 3 4 5 6 7 8	1 2	1 2 3
14									1 2 3 4 5	1 2 3 4	1 2 3 4 5 6 7 8	1 2	1 2 3
15									1 2 3 4 5	1 2 3 4	1 2 3 4 5 6 7 8	1 2	1 2 3
16									1 2 3 4 5	1 2 3 4	1 2 3 4 5 6 7 8	1 2	1 2 3
17									1 2 3 4 5	1 2 3 4	1 2 3 4 5 6 7 8	1 2	1 2 3
18									1 2 3 4 5	1 2 3 4	1 2 3 4 5 6 7 8	1 2	1 2 3
19									1 2 3 4 5	1 2 3 4	1 2 3 4 5 6 7 8	1 2	1 2 3
20									1 2 3 4 5	1 2 3 4	1 2 3 4 5 6 7 8	1 2	1 2 3

FEUILLE DE RÉPONSES B

NOMS	1c	2c	3c	4c	5c	6c	7c	8c	9c	10c	11c	12c	13c	14c	15c	16c	17c	18c	19c	20c
1r	1																			
2r		2																		
3r			3																	
4r				4																
5r					5															
6r						6														
7r							7													
8r								8												
9r									9											
10r										10										
11r											11									
12r												12								
13r													13							
14r														14						
15r															15					
16r																16				
17r																	17			
18r																		18		
19r																			19	
20r																				20

ANNEXE 2.3

PROGRAMME D'INTÉGRATION AU COLLÉGIAL

SESSION AUTOMNE 1989

SONDAGE AUPRÈS DES ÉTUDIANT-E-S PARTICIPANT AU PROGRAMME

SIMON LAROSE ET ROLAND ROY

RESPONSABLES DE LA RECHERCHE SUR L'INTÉGRATION

VEUILLEZ RAPPORTER CE SONDAGE AU LOCAL C-378.00 OU LE RETOURNER PAR LA POSTE POUR LE **21 MARS 1990** À L'ADRESSE SUIVANTE :

Roland Roy
Programme d'intégration aux études collégiales
Cégep de Sainte-Foy
2410, chemin Sainte-Foy
Sainte-Foy (Québec)
G1V 1T3

CÉCEP DE SAINTE-FOY

MARS 1990

SONDAGE AUPRÈS DES ÉTUDIANT-E-S PARTICIPANT AU PROGRAMME D'INTÉGRATION AU COLLÉGIAL.

Première partie : les cours

Les questions qui suivent réfèrent à des cours que tu as suivis lors de ta session d'automne 1989. À chacune des questions de cette partie, tu retrouves une série de chiffres de 1 à 7. La signification de cette échelle est la suivante :

PAS DU TOUT 1 2 3 4 5 6 7 TOUT À FAIT

Ainsi, à chacune des questions, tu dois encercler le chiffre correspondant à ton choix. Réponds le plus sincèrement possible.

1. Est-ce que tu crois que le contenu du cours ***Introduction à la communication*** t'a permis d'identifier tes comportements dans tes relations avec les autres ?

   PAS DU TOUT 1 2 3 4 5 6 7 TOUT À FAIT

2. Ce cours t'a-t-il permis de te sentir plus à l'aise dans ta façon d'aborder les gens que tu ne connais pas ?

   PAS DU TOUT 1 2 3 4 5 6 7 TOUT À FAIT

3. Le cours t'a-t-il aidé-e à avoir recours plus souvent et de façon plus efficace, à tes professeur-e-s ?

   PAS DU TOUT 1 2 3 4 5 6 7 TOUT À FAIT

4. Le cours a-t-il contribué à améliorer tes capacités à aller chercher de l'aide auprès de tes compagnes ou compagnons de classe ?

   PAS DU TOUT 1 2 3 4 5 6 7 TOUT À FAIT

5. Le cours t'a-t-il permis d'améliorer tes qualités au niveau de la communication orale ?

   PAS DU TOUT 1 2 3 4 5 6 7 TOUT À FAIT

6. Le cours t'a-t-il permis d'améliorer ta capacité d'exprimer tes sentiments ?

   PAS DU TOUT 1 2 3 4 5 6 7 TOUT À FAIT

7. Le cours ***Développement de carrière*** t'a-t-il aidé-e à mieux définir ton orientation professionnelle ?

   PAS DU TOUT 1 2 3 4 5 6 7 TOUT À FAIT

8. Le cours t'a-t-il donné le goût de fournir plus de travail dans tes études ?

   PAS DU TOUT 1 2 3 4 5 6 7 TOUT À FAIT

9. Le cours t'a-t-il permis d'orienter efficacement tes études dans un but précis que tu t'es fixé (par exemple, le genre de travail que tu aimerais faire) ?

PAS DU TOUT 1 2 3 4 5 6 7 TOUT À FAIT

10. Le cours a-t-il contribué à te motiver davantage face à tes études en leur accordant une plus grande priorité ?

PAS DU TOUT 1 2 3 4 5 6 7 TOUT À FAIT

11. Le cours t'a-t-il permis de mieux clarifier tes intérêts par rapport à tes études ?

PAS DU TOUT 1 2 3 4 5 6 7 TOUT À FAIT

12. Le cours t'a-t-il aidé-e à mieux prendre conscience de capacités en tant qu'étudiant-e ?

PAS DU TOUT 1 2 3 4 5 6 7 TOUT À FAIT

13. Le cours ***Introduction aux principes et aux techniques de l'apprentissage*** t'a-t-il aidé-e à recourir à de meilleures stratégies d'études en général ?

PAS DU TOUT 1 2 3 4 5 6 7 TOUT À FAIT

14. Ce cours t'a-t-il permis d'acquérir des techniques permettant de gérer plus efficacement ton temps, tant au collège qu'à la maison ?

PAS DU TOUT 1 2 3 4 5 6 7 TOUT À FAIT

15. Le cours t'a-t-il permis d'améliorer ton travail en classe (l'écoute, la qualité de ton attention, la prise de notes) ?

PAS DU TOUT 1 2 3 4 5 6 7 TOUT À FAIT

16. Le cours t'a-t-il aidé-e à mieux gérer tes réactions d'anxiété dans les situations scolaires habituelles (en classe, aux examens...) ?

PAS DU TOUT 1 2 3 4 5 6 7 TOUT À FAIT

17. Le cours t'a-t-il permis de découvrir l'importance de l'effort et des méthodes de travail pour réussir au collégial ?

PAS DU TOUT 1 2 3 4 5 6 7 TOUT À FAIT

18. Le cours ***Techniques de relaxation*** t'a-t-il permis d'identifier tes comportements des situations anxiogènes ?

PAS DU TOUT 1 2 3 4 5 6 7 TOUT À FAIT

19. Le cours t'a-t-il permis de faire face de façon plus efficace à toute tes réactions d'anxiété ?

PAS DU TOUT 1 2 3 4 5 6 7 TOUT À FAIT

20. Le cours t'a-t-il aidé-e à mieux faire face à tous tes stress quotidiens au collège ?

PAS DU TOUT 1 2 3 4 5 6 7 TOUT À FAIT

21. Le cours t'a-t-il aidé-e à mieux te préparer physiquement et psychologiquement aux examens ?

PAS DU TOUT 1 2 3 4 5 6 7 TOUT À FAIT

Deuxième partie : la démarche de tutorat enseignant-e/étudiant-e

Les questions qui suivent réfèrent à la démarche de tutorat enseignant-e/étudiant-e que tu as vécue lors de la dernière session d'automne. Encore une fois, à chacune des questions de cette partie, tu retrouves sur ta feuille des chiffres de 1 à 7. La signification de cette échelle est toujours la même, soit :

PAS DU TOUT 1 2 3 4 5 6 7 TOUT À FAIT

Ainsi, à chacune de ces questions, tu dois encercler le chiffre correspondant à ton choix. Réponds le plus sincèrement possible.

22. Crois-tu que le tutorat t'a aidé-e à développer de meilleures compétences personnelles ?

PAS DU TOUT 1 2 3 4 5 6 7 TOUT À FAIT

23. Crois-tu que le tutorat t'a permis d'avoir recours plus facilement aux professeur-e-s lorsque tu en avais besoin ?

PAS DU TOUT 1 2 3 4 5 6 7 TOUT À FAIT

24. Crois-tu que le tutorat t'a aidé-e à mieux te préparer aux examens ?

PAS DU TOUT 1 2 3 4 5 6 7 TOUT À FAIT

25. Tes rencontres de tutorat t'ont-elles aidé-e à mieux faire face aux différents stress au collège (par exemple, lors des examens, lors de l'exécution de travaux...) ?

PAS DU TOUT 1 2 3 4 5 6 7 TOUT À FAIT

26. Le tutorat t'a-t-il permis d'augmenter tes demandes d'aide auprès des compagnes et compagnons de classe et vice versa ?

PAS DU TOUT 1 2 3 4 5 6 7 TOUT À FAIT

27. Globalement, es-tu satisfait-e de l'aide que tu as reçue lors de tes rencontres individuelles de tutorat ?

PAS DU TOUT 1 2 3 4 5 6 7 TOUT À FAIT

28. Lors de ces rencontres de tutorat, était-il facile d'entrer en contact avec ta tutrice ou ton tuteur ?

PAS DU TOUT 1 2 3 4 5 6 7 TOUT À FAIT

29. Te sentais-tu à l'aise lors des rencontres avec ta tutrice ou ton tuteur ?

PAS DU TOUT 1 2 3 4 5 6 7 TOUT À FAIT

30. Était-il facile d'échanger avec ta tutrice ou ton tuteur lors de ces rencontres ?

PAS DU TOUT 1 2 3 4 5 6 7 TOUT À FAIT

31. Est-ce que ta tutrice ou ton tuteur était disponible lorsque tu avais besoin de lui ?

PAS DU TOUT 1 2 3 4 5 6 7 TOUT À FAIT

32. En général, es-tu satisfait-e du déroulement de tes rencontres individuelles ?

PAS DU TOUT 1 2 3 4 5 6 7 TOUT À FAIT

Troisième partie : nombre d'étudiant-e-s et stabilité des groupes

Les questions qui suivent réfèrent à la grandeur des classes (nombre d'étudiant-e-s) et à la stabilité des groupes d'un cours à l'autre. Encore une fois, à chacune des questions de cette partie, tu retrouves sur ta feuille une série de chiffres de 1 à 7. La signification de cette échelle est toujours la même, soit :

PAS DU TOUT 1 2 3 4 5 6 7 TOUT À FAIT

Ainsi, à chacune de ces questions, tu dois encercler le chiffre correspondant à ton choix. Réponds le plus sincèrement possible.

33. Tu as sans doute remarqué que le nombre d'étudiant-e-s était moindre dans tes cours du programme d'intégration (26 à 34 personnes) et que la grande majorité des étudiant-e-s se suivaient d'un cours à l'autre. Crois-tu que ces éléments ont favorisé une plus grande connaissance des gens que tu fréquentais dans ces classes ?

PAS DU TOUT 1 2 3 4 5 6 7 TOUT À FAIT

34. Crois-tu que cela a augmenté tes comportements d'entraide ?

PAS DU TOUT 1 2 3 4 5 6 7 TOUT À FAIT

35. Crois-tu que cela t'a favorisé-e pour obtenir plus d'aide de tes compagnes ou compagnons de classe, lorsque tu en avais besoin ?

PAS DU TOUT 1 2 3 4 5 6 7 TOUT À FAIT

36 Crois-tu que cela a augmenté la qualité de tes travaux d'équipe ?

PAS DU TOUT 1 2 3 4 5 6 7 TOUT À FAIT

Quatrième partie : le programme en général

37. Dans l'ensemble, considères-tu que le programme t'a été bénéfique ?

Oui _____ Non _____

a) Si oui, comment ?

_____

_____

_____

_____

_____

b) Si non, comment expliques-tu son inefficacité ?

_____

_____

_____

_____

_____

38. Quelles sont les trois principales raisons qui t'ont incité-e à te porter volontaire pour cette session d'intégration au collégial ?

1)

_____

_____

_____

2)

_____

_____

_____

3)

_____

_____

_____

39. En général, as-tu aimé les cours que tu as suivis lors de ta session ?

Oui _____ Non _____

a) Si oui, pourquoi ?

_____

_____

_____

_____

_____

b) Si non, pourquoi ?

_____

_____

_____

_____

_____

40. Est-ce que tu recommanderais cette session d'intégration à d'autres personnes, à tes ami-e-s, à d'autres personnes du collège ?

Oui _____ Non _____

41. Quelle serait la note sur 100 que tu t'attribuerais pour ta participation au programme en rapport avec le cours :

- **Introduction à la communication** ? Note sur 100 _____
- **Développement de carrière** ? Note sur 100 _____
- **Introduction aux principes et aux techniques de l'apprentissage** ? Note sur 100 _____
- **Techniques de relaxation** ? Note sur 100 _____
- En rapport avec les rencontres individuelles de tutorat ? Note sur 100 _____
- En rapport avec le programme en général ? Note sur 100 _____

42. D'après toi, quels sont les avantages de ce *programme d'intégration au collégial* ?

43. D'après toi, quels sont les désavantages de ce *programme d'intégration au collégial* ?

44. Commentaires généraux.

Merci de ta collaboration

PLAN DE RÉDACTION DU RAPPORT D'EXPÉRIENCE

1. Une INTRODUCTION dans laquelle vous présentez les motivations qui vous ont incité-e à participer à cette session, les attentes que vous entreteniez face à cette expérience.

2. Votre expérience

   2.1 Votre cours
   - — ce que vous avez vécu dans vos groupes ;
   - — les problèmes rencontrés en cours de route ;
   - — les changements observés au niveau des attitudes et des comportements des élèves ;
   - — ce que vous avez perçu comme étant aidant et non aidant, etc. ;
   - — vos RECOMMANDATIONS.

   2.2 Le tutorat
   - — ce que vous avez vécu dans les rencontres de tutorat ;
   - — les difficultés le plus souvent rapportées par les élèves ;
   - — les changements observés au niveau des attitudes et des comportements d'élèves ;
   - — ce que vous avez perçu comme étant aidant et non aidant, etc. ;
   - — vos RECOMMANDATIONS.

   2.3 La vie d'équipe
   - — ce que vous pensez du travail multidisciplinaire ;
   - — ce que vous pensez des règles d'encadrement à suivre ;
   - — ce que vous pensez du support entre les membres de l'équipe ;
   - — en quoi vous avez perçu qu'elle pouvait permettre de mieux encadrer les élèves ?
   - — vos RECOMMANDATIONS.

   2.4 Le programme d'intégration
   - — vos opinions concernant le dépistage, l'invitation des élèves, l'accueil, les groupes stables, le choix des cours, la pertinence des cours, la perception qu'ont les élèves du programme, le nombre d'élèves par groupe, etc. ;
   - — vos RECOMMANDATIONS.

3. Conclusions

— Les points forts et les points faibles de l'expérience ;
— les éléments qui selon vous ont eu le plus d'impact sur le développement des compétences personnelles de l'élève et sur son rendement scolaire ;
— ce que vous apporteriez comme modifications en sachant que l'expérience sera répétée ;
— etc.

Notes :

— Lorsque c'est possible, essayez de suivre un ordre chronologique.
— Ce rapport est à remettre le 15 janvier 1990.
— Si vous écrivez ce rapport sur traitement de texte, il serait avantageux d'utiliser le logiciel microsoft word 3.01.

Bonne rédaction !

ANNEXE 3.1

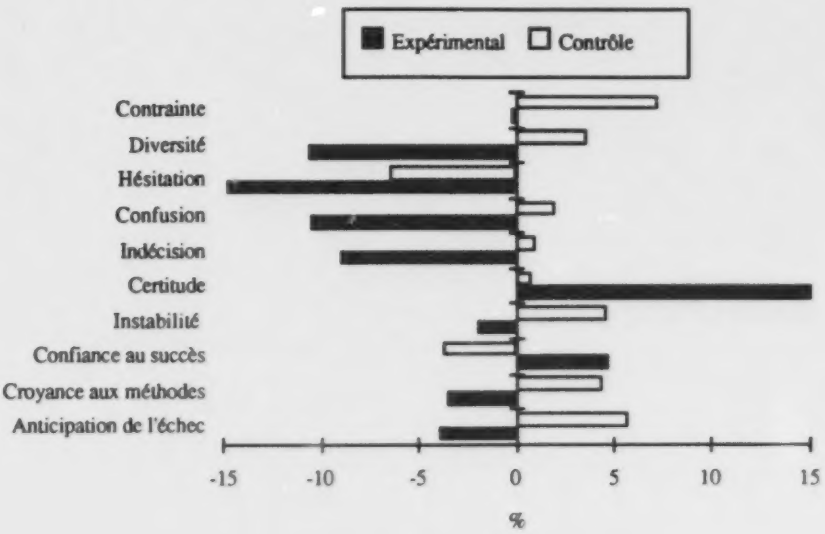
Description du groupe expérimental et du groupe contrôle de la cohorte 90

	EXPÉRIMENTAL	CONTRÔLE
GENRE		
masculin	38	39
féminin	42	39
PROGRAMME		
Sciences	16	19
Sciences humaines sans math	15	14
Sciences humaines avec maths	28	21
Sciences administratives	12	15
Lettres	9	9
Total	**80**	**78**
COTE FINALE DU SECONDAIRE	71,3*	72,0

* Les données suivantes sont en pourcentage.

ANNEXE 3.2

Figure 3.48 Effets du PIC sur les compétences personnelles des élèves de la cohorte 90



Notes :

— Anticipation de l'échec, croyance aux méthodes sont des facteurs mesurés par le TRAC.
— Confiance au succès et instabilité de l'orientation sont des échelles expérimentales du MAP.
— Certitude du choix, indécision, confusion, hésitation, diversité et contrainte sont des échelles d'une traduction du Career Decision Scale de Osipow.
— Les élèves du PIC en 1990 suivaient deux cours dits d'intégration sur trois.

Code de diffusion : 1532-0399

F I N

Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 9370568
Centre d'intérêt: 230

Larose, Simon.

Le programme d'intégration aux études collégiales : problématique, dépistage, intervention et évaluation : [rapport de recherche] / Simon Larose et Roland Roy. -- Sainte-Foy : Cégep de Sainte-Foy, 1993.
166, [54] p. : ill. ; 28 cm.

La couv. porte en outre: Intégration aux études collégiales. Comprend un errata et 10 p. de mise à jour à la fin du v. Résumé au début du v. Code: 1532-0399. Bibliogr.: p. [167-174].

ISBN 2-921299-13-5

Vedette(s)-secondaire(s): Roy, Roland * Cégep de Sainte-Foy

Descripteur(s): Intégration scolaire * Passage au collégial * Evaluation de programmes * Aide à l'apprentissage * Rendement scolaire * Difficulté d'apprentissage * Dépistage * Instrument de mesure * Cheminement scolaire * Encadrement des élèves * Questionnaire * Statistiques * Collégial (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de sujet: TRAC (Test) * Questionnaire d'identification de perceptions individu-environnement * Inventaire de réseau social (Test)

Rapport final de l'évaluation du programme d'intégration aux études collégiales expérimenté en 1989 au Cégep de Sainte-Foy (cf. EDUQ : 8870897, 9270316, 9370109). On y retrouve une intervention systématique en matière d'aide à l'apprentissage dont on évalue les effets sur le développement personnel de l'élève et sur sa réussite scolaire. Cette intervention porte le nom de "programme d'intégration aux études collégiales" (PIC) et elle s'adresse aux élèves à risque admissibles au cégep. Le premier chapitre fait état des pratiques de dépistage et des programmes d'aide à l'apprentissage développés dans les collèges. Une section est consacrée au PIC du Cégep de Sainte-Foy. Le deuxième chapitre expose la méthodologie de la recherche. Le troisième présente les résultats de l'analyse quantitative du PIC - effets de l'intervention sur le développement personnel et sur la réussite scolaire - et ensuite ceux de l'analyse qualitative - les perceptions des élèves et des intervenants. Enfin, le dernier chapitre reprend les points importants de l'étude, dresse un bilan des résultats et de leurs implications et formule des recommandations. A l'annexe 2.2, on retrouve le test de réactions et d'adaptation au collégial (T.R.A.C.) le QIPIE et l'inventaire de réseau social; à l'annexe 2.3, le sondage auprès des étudiants participant au PIC.

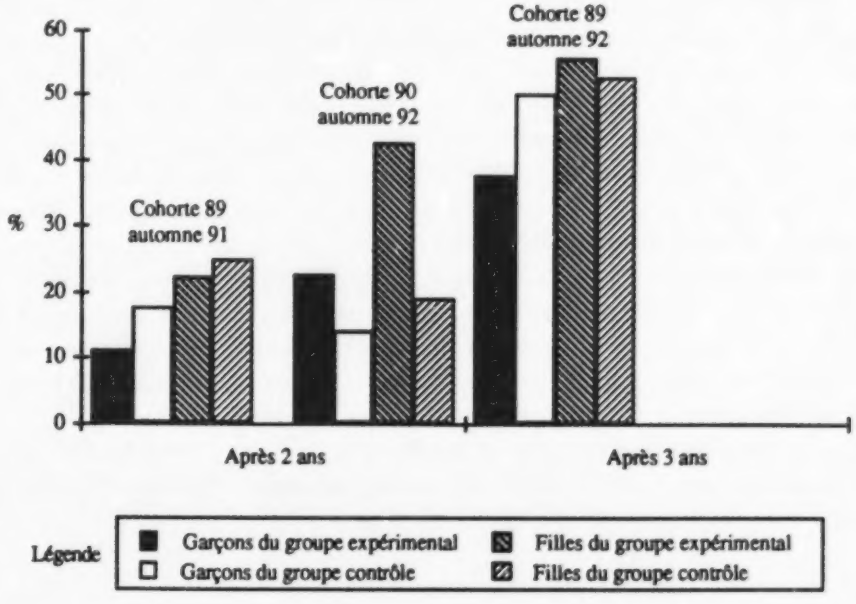
Type de document:

9370568

Tableau 3.27
Taux de diplomation des élèves des cohortes 89 et 90 enregistrés à l'automne 1991 et à l'automne 1992 selon le groupe et le sexe de l'élève

	GROUPE EXPÉRIMENTAL			GROUPE CONTRÔLE		
	GARÇONS % (n)	FILLES % (n)	TOTAL % (n)	GARÇONS % (n)	FILLES % (n)	TOTAL % (n)
Cohorte 89						
Après 2 ans (A91)	11,1 (5/45)	22,2 (8/36)	16,0 (13/81)	17,5 (7/40)	25,0 (9/36)	21,0 (16/76)
Après 3 ans (A92)	37,8 (17/45)	55,6 (20/36)	45,6 (37/81)	50,0 (20/40)	52,8 (19/36)	51,3 (39/76)
Cohorte 90						
Après 2 ans (A92)	22,5 (9/40)	42,5 (17/40)	32,5 (26/80)	13,9 (5/36)	19,0 (8/42)	16,7 (13/78)

FIGURE 3.39
Taux de diplomation des élèves des cohortes 89 et 90 enregistrés à l'automne 1991 et à l'automne 1992



Dans la cohorte 89, ce sont surtout les statistiques des garçons du groupe expérimental qui contribuent à l'absence d'effet du PIC sur la diplomation. Il faut noter que, parmi les élèves ayant quitté le cégep après deux trimestres, dix étaient des garçons dont quatre avaient réussi leurs études. Ces derniers continuent sans doute d'étudier dans d'autres collèges mais les données concernant la diplomation ne sont pas encore disponibles. Parce que ces élèves ont tous quitté le collège avant la fin de la première année, il devient plus difficile, pour les garçons, d'obtenir des statistiques de diplomation qui favorisent le groupe expérimental.

Ces résultats de même que ceux obtenus tout au long de l'évaluation quantitative du PIC font ressortir l'importance des changements apportés à la deuxième édition du programme (section 1.5.3.3) ainsi que le danger lié à une évaluation trop rapide d'une intervention en matière d'aide à l'apprentissage.

3.1.5 La synthèse de l'analyse quantitative

La première partie de ce chapitre est consacrée à une évaluation quantitative du programme d'intégration aux études collégiales. Une analyse de l'influence du programme sur le développement personnel montre que l'élève qui participe au PIC présente de meilleures compétences personnelles d'adaptation, une maturité liée à son orientation scolaire et professionnelle plus grande et un réseau social plus développé. Ces analyses sont partiellement reconduites pour les élèves qui participent à la deuxième édition du programme (annexe 3.2). Une analyse des effets des éditions 89 et 90 sur la réussite scolaire suggère que les élèves du programme d'intégration réussissent mieux leur premier et leur deuxième trimestres. Les proportions d'abandons et d'échecs sont moins fortes dans les groupes expérimentaux que dans les groupes contrôles. Cependant, lorsque l'analyse porte sur la réussite à long terme, les résultats font ressortir des effets manifestes pour l'édition 90 mais des effets mitigés pour l'édition 89. En conséquence, pour la cohorte 90, les taux de persévérance et de diplomation sont plus importants dans le groupe expérimental que dans le groupe contrôle alors qu'ils ne différencient pas les groupes de la cohorte 89 même s'il y a un léger avantage pour le groupe témoin. Lorsque les analyses tiennent compte du genre de l'élève, le PIC semble profiter beaucoup plus aux filles qu'aux garçons. Pour la cohorte 89, les effets à long terme sont positifs pour les filles mais semblent négatifs pour les garçons. Pour la cohorte 90, les effets à long terme sont positifs et pour les garçons et pour les filles mais s'avèrent plus importants pour ces dernières. Enfin, les résultats suggèrent que le PIC permet de diminuer le nombre de changements de programme effectués par l'ensemble des élèves à risque.

Améliorer la réussite scolaire de l'élève est le second objectif général de cette étude. Les résultats présentés par l'évaluation quantitative du PIC permettent de croire que cet objectif est en partie atteint. Après deux années de suivi (trois années pour les élèves de la cohorte 89), les élèves qui ont participé à l'intervention :

1. obtiennent de meilleurs taux de réussite ;
2. échouent et abandonnent une proportion moins importante de cours ;
3. ont moins souvent tendance à changer de programme ;
4. persévèrent en plus grand nombre (seulement pour la cohorte 90) ;
5. obtiennent plus rapidement leur diplôme d'études collégiales (seulement pour la cohorte 90).

Les résultats obtenus tendent à démontrer que lorsque des mesures sont prises pour aider des élèves à risque dès le début du premier trimestre, il est possible d'améliorer la perception de compétence de ces élèves, ensuite leur performance scolaire et finalement leur cheminement scolaire. Globalement la diminution des échecs et des abandons et la réduction de la durée des études entraînent une baisse des coûts financiers de l'éducation postsecondaire. Il pourrait être intéressant de comparer les sommes investies dans un tel programme d'intégration aux argents économisés suite à un meilleur rendement scolaire des élèves persévérants ou à une décision de quitter les études collégiales pour une formation plus appropriée. Cependant l'établissement d'un portrait complet des effets économiques dépasse les objectifs de ce rapport.

Bien que la prochaine partie offre peu d'intérêt sur le plan financier, il est néanmoins intéressant de connaître les réactions des personnes impliquées dans ce genre d'intervention touchant les élèves à risque. La dernière partie de ce chapitre est consacrée en effet à une analyse exploratoire des perceptions des élèves et des intervenants engagés dans la première édition du PIC.

3.2 L'ÉVALUATION QUALITATIVE DU PIC

L'analyse qualitative, telle que nous la proposons, vise à recueillir les opinions générales des principaux agents concernés par le PIC, c'est-à-dire les enseignants et enseignantes et les élèves. Contrairement à l'évaluation quantitative, elle ne permettra pas de poser un jugement sur l'influence que peut avoir l'ensemble du programme sur le développement personnel de l'élève ou sur sa réussite scolaire. Elle fournira cependant des données sur les perceptions d'utilité des différents cours et encadrements. Elle fera également état des critiques, positives et négatives, formulées par les intervenants et les élèves à l'égard du fonctionnement du programme et de la pertinence des différentes composantes du PIC. L'objectif principal de cette analyse est d'établir les actions à prescrire et à proscrire dans la mise en place d'un programme d'aide à l'apprentissage. Pour atteindre cet objectif, nous analysons les résultats d'un sondage mené auprès du groupe expérimental au trimestre d'hiver 1990 et faisons ensuite état de l'inventaire des opinions des intervenants et des élèves présentées dans les rapports d'expérience et dans les bilans du trimestre fait lors du tutorat (section 2.4.3). Ces analyses sont menées auprès des élèves participant à l'édition 89 du programme d'intégration.

3.2.1 Le sondage auprès du groupe expérimental : perceptions de l'utilité des différentes composantes du PIC.

Un questionnaire (annexe 2.3) est envoyé par courrier à tous les élèves inscrits dans le programme à l'automne 1989. Ce questionnaire tente principalement de vérifier la perception des élèves au sujet de l'utilité des différents éléments du PIC à développer des compétences spécifiques liées à l'intégration aux études collégiales. Il permet également d'évaluer le degré de satisfaction par rapport au tutorat, aux cours d'intégration et à l'ensemble du programme. Le taux de réponse, même après un rappel, fut de 45,7 %, c'est-à-dire 37 des 81 élèves du programme[1]. Quarante-six pour cent des répondants sont des filles. Trente-trois pour cent proviennent du programme de Sciences, 43 % des programmes de Sciences humaines ou de Lettres et 24 % des programmes de Sciences de l'administration ou de Techniques administratives. Leur moyenne pondérée au secondaire est de 76,6 %. Bien que cet échantillon semble représentatif du groupe qui a participé au PIC à l'automne 1989, sa taille limite tout de même les interprétations des résultats que nous présentons maintenant.

Résultats

Le tableau 3.28 présente les principaux résultats obtenus à partir de ce sondage. Les données de ce tableau sont des pourcentages moyens établis à partir des opinions émises à un groupe

---

1 Nous croyons que plusieurs élèves n'ont pas complété le sondage parce qu'ils considéraient avoir suffisamment répondu à des questionnaires tout au long de ce projet.

de questions. Par exemple, pour évaluer le pourcentage des élèves qui jugent très utile le cours de *relaxation*, un pourcentage moyen a été calculé à partir des proportions d'élèves qui jugent que ce cours leur permet :

1. d'identifier leurs comportements en situations anxiogènes ;
2. de gérer efficacement leurs réactions d'anxiété ;
3. de mieux rencontrer les stress quotidiens de la vie collégiale ;
4. de se préparer physiquement et psychologiquement aux examens.

Les figures 3.40 et 3.41 à 3.46 illustrent les résultats de ce sondage.

Tableau 3.28
Perception par l'élève de l'utilité des cours et des encadrements

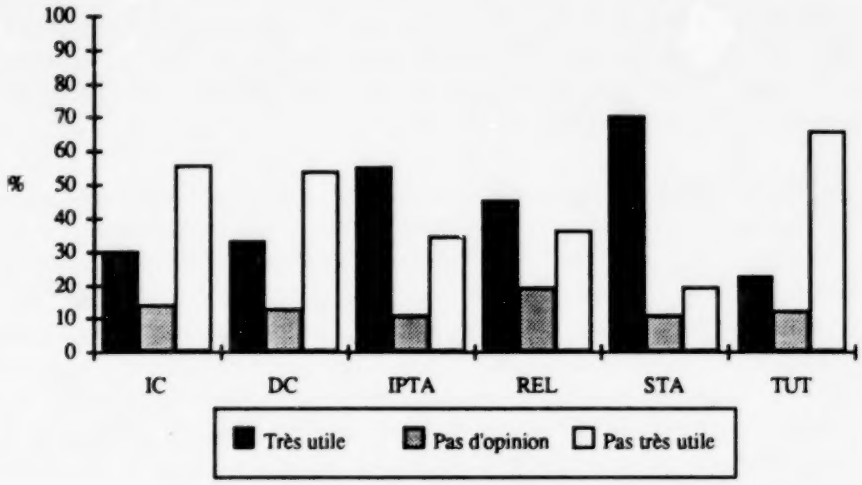
PIC		PEU UTILE	PAS D'OPINION	TRÈS UTILE
Cours				
IC	Introduction à la communication (six questions)	56 %	14 %	30 %
DC	Développement de carrière (six questions)	54 %	13 %	33 %
IPTA	Introduction aux principes et aux techniques d'apprentissage (cinq questions)	34 %	11 %	55 %
REL	Relaxation (quatre questions)	36 %	19 %	45 %
Encadrements				
TUT	Tutorat (cinq questions)	67 %	11 %	22 %
STA	Stabilité et nombre d'élèves par groupe (quatre questions)	19 %	11 %	70 %

Programme	PEU SATISFAIT	PAS D'OPINION	TRÈS SATISFAIT
Satisfaction des rencontres de tutorat	13 %	8 %	79 %

	NON	OUI
Dans l'ensemble, considères-tu que le programme t'a été bénéfique ?	43,2 %	56,8 %
En général, est-ce que tu as aimé les cours que tu as suivis lors de ton trimestre ?	40,5 %	59,5 %
Est-ce que tu recommanderais ce programme d'intégration à d'autres personnes, à tes ami-e-s ?	38,9 %	61,1 %

Trente pour cent des élèves jugent le cours *Introduction à la communication* très utile pour développer leurs habiletés interpersonnelles (Figure 3.40). Ils croient que ce cours leur permet d'identifier les comportements interpersonnels (40,5 %), d'amorcer des interactions (32,4 %), de recourir plus facilement à l'aide du professeur (29,7 %), de développer l'entraide (24,3 %), d'améliorer la communication orale (29,7 %) et de permettre une plus grande expression des sentiments (27 %, Figure 3.41). Cinquante-six pour cent des élèves estiment que ce cours est peu utile pour eux alors que 14 % des élèves n'ont pas d'opinion (Figure 3.40).

Figure 3.40 Perception par l'élève de l'utilité des cours et des encadrements



Les résultats sont presque les mêmes pour ce qui est du cours *Développement de carrière*. Trente-trois pour cent des élèves croient à son utilité en tant que moyen de développer leur maturité liée à l'orientation (Figure 3.40). Ils sont d'accord pour dire que ce cours leur permet de mieux définir leur orientation professionnelle (36,1 %), de leur donner le goût de fournir plus d'effort dans leurs études (21,6 %), de préciser leurs buts (32,4 %), d'accorder une priorité à leurs études (29,7 %), de clarifier leurs intérêts (37,8 %) et de prendre conscience de leurs capacités (35,1 %, Figure 3.42). Cinquante-quatre pour cent des élèves estiment que ce cours est peu utile pour eux alors que 13 % des élèves n'ont pas d'opinion (Figure 3.40).

Le cours *Introduction aux principes et aux techniques de l'apprentissage* est jugé par cinquante-cinq pour cent des élèves très utile pour développer leurs habiletés d'étude (Figure 3.40). Ils croient que ce cours leur permet de recourir à de meilleures stratégies d'étude (56,8 %), d'acquérir des techniques de gestion du temps (40,5 %), d'améliorer le travail en classe (45,9 %), de gérer leur anxiété (35,1 %) et de découvrir l'importance de l'effort et des méthodes de travail pour réussir leurs études collégiales (59,5 %, Figure 3.43). Trente-quatre pour cent des élèves trouvent ce cours peu utile et 11 % n'ont pas d'opinion (Figure 3.40).

Quarante-cinq pour cent des élèves estiment que le cours *Relaxation* leur a été très utile pour les amener à gérer leur stress (Figure 3.40). Ces élèves sont d'avis que ce cours permet : d'identifier leurs comportements en situations anxiogènes (51,4 %), de gérer efficacement leurs réactions d'anxiété (43,2 %), de mieux rencontrer les stress quotidiens de la vie collégiale (43,2 %) et de se préparer physiquement et psychologiquement aux examens (37,8 %, Figure 3.44). Trente-six pour cent des élèves ne voient pas l'utilité de ce cours et 19 % n'ont pas d'opinion (Figure 3.40).

Vingt-deux pour cent des élèves sont d'avis que le tutorat est très utile pour développer des habiletés personnelles (Figure 3.40). Ils estiment que cet encadrement permet de développer des compétences personnelles d'adaptation (29,7 %) et de recourir plus facilement aux professeurs (32,4 %). Un pourcentage moindre d'élèves croient que le tutorat permet de mieux se préparer aux examens (13,5 %), de gérer les stress quotidiens de la vie collégiale (18,9 %) et de développer de l'entraide (13,5 %, Figure 3.45). Soixante-sept pour cent des élèves ne croient pas que le tutorat est utile pour atteindre ces objectifs alors que 11 % n'ont pas d'opinion (Figure 3.40). Bien que le tutorat soit jugé peu utile pour remplir les objectifs que nous venons de mentionner, 79 % des élèves sont très satisfaits des rencontres de tutorat, 13 % sont peu satisfaits et 8 % des élèves n'ont pas d'opinion.

Soixante-dix pour cent des élèves sont d'avis que la stabilité et le petit nombre d'élèves par groupe permettent d'enrichir leur réseau social (Figure 3.40). Ils estiment que cet encadrement est utile pour mieux connaître les élèves de leurs groupes (83,8 %), pour développer leurs capacités d'entraide (67,6 %), pour favoriser la relation d'aide entre élèves (70,3 %) et pour améliorer la qualité des travaux d'équipe (56,8 %, Figure 3.46). Dix-neuf pour cent des élèves ne croient pas que cet encadrement est utile pour atteindre ces objectifs alors que 11 % n'ont pas d'opinion (Figure 3.40).

Une majorité d'élèves (56.8 %) considère que le programme leur est bénéfique. Cinquante-neuf pour cent des élèves disent apprécier les cours du programme d'intégration et 61 % recommanderaient ce programme à d'autres personnes (tableau 3.28).

FIGURES 3.41 à 3.46 PERCEPTION DE L'UTILITÉ DES MESURES D'ENCADREMENT SELON CERTAINES DIMENSIONS

FIGURE 3.41
Utillité du cours *Introduction à la communication*

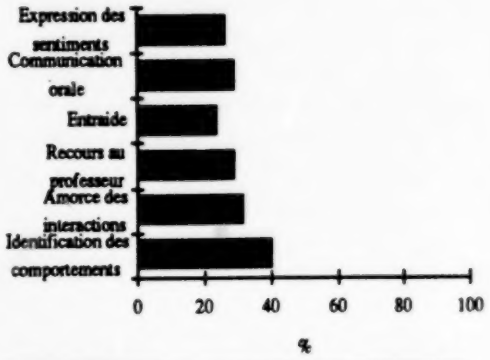


FIGURE 3.42
Utilité du cours *Développement de carrière*

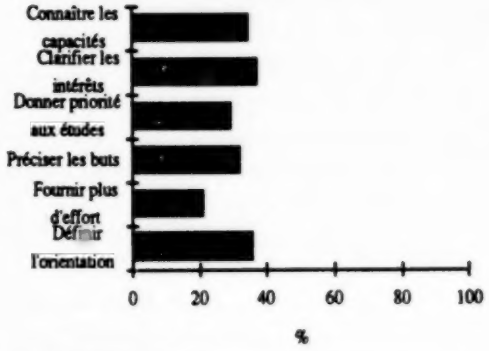


FIGURE 3.43
Utilité du cours *Introduction aux principes et techniques de l'apprentissage*

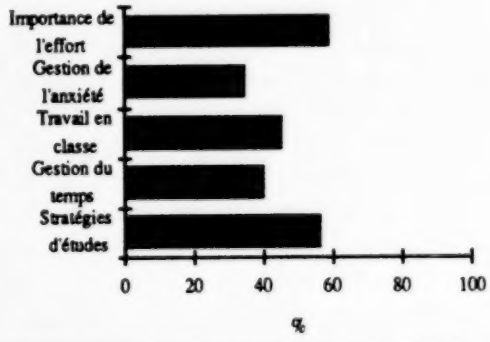


FIGURE 3.44
Utilité du cours *Relaxation*

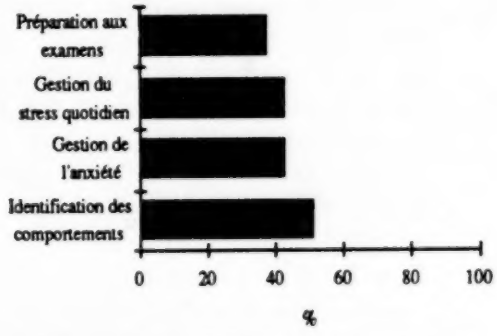


FIGURE 3.45
Utilité du «Tutorat»

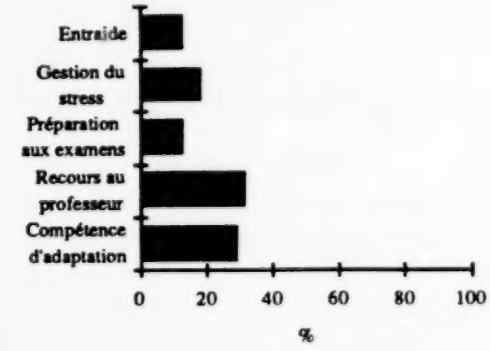
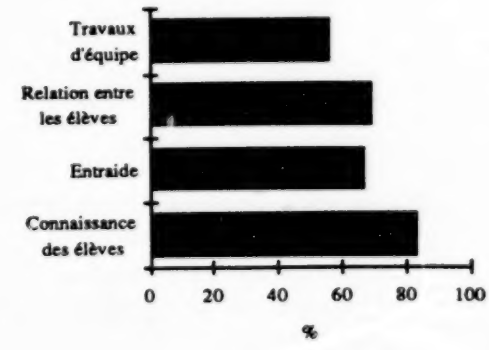


FIGURE 3.46
Utilité de la «Stabilité des groupes»



Interprétation

Dans l'ensemble, la majorité des élèves s'entendent pour dire que le programme d'intégration leur est bénéfique. Une partie non majoritaire croit que ce programme est utile pour développer certaines de leurs compétences personnelles. Alors que la stabilité et le nombre d'élèves par groupe sont perçus comme des éléments d'encadrement utiles par une proportion importante d'élèves, le tutorat n'est jugé utile que par une faible minorité. Cette perception d'inutilité n'est cependant pas reliée à une insatisfaction quelconque. C'est du moins ce que laissent suggérer les résultats. Il est donc probable que la fonction première de cet encadrement diffère de celle anticipée, c'est-à-dire de développer les habiletés personnelles. Les élèves peuvent bénéficier des rencontres de tutorat parce qu'elles comportent une aide spécifique adaptée à leurs besoins. Elles remplissent probablement une fonction de soutien plutôt qu'une fonction de développement. L'analyse des opinions tirée des bilans faits lors du tutorat présentée dans la seconde partie de ce chapitre permettra de vérifier cette hypothèse.

Les cours *Introduction à la communication* et *Développement de carrière* sont jugés, par une majorité d'élèves, peu utiles pour développer leurs habiletés interpersonnelles et leur maturité à l'orientation. Ces données nuancent l'interprétation des résultats de la section 3.1.2 qui suggèrent que le programme d'intégration permet de développer certaines habiletés de base. Ou bien elles sont développées par d'autres éléments de l'intervention (ce qui paraît peu probable), ou bien elles sont développées sans que tous les élèves en prennent conscience. Cette seconde hypothèse apparaît plus réaliste. Certains élèves, éprouvant d'autres besoins que celui de développer ces habiletés, ne jugent peut-être pas utiles ces cours d'intégration. En se basant sur les opinions des élèves, le tiers aurait bénéficier des cours *Introduction à la communication* et *Développement de carrière* et la moitié aurait profité des cours *Introduction aux principes et aux techniques de l'apprentissage* et *Relaxation*. Ces cours semblent répondre aux besoins de certains élèves mais pas de l'ensemble.

En résumé, ce sondage auprès de 43 % des élèves du programme d'intégration (il ne faut pas l'oublier) fait ressortir les éléments suivants :

1. la stabilité et le nombre d'élèves par groupe sont un encadrement dont l'utilité semble évidente pour l'élève ;

2. les cours d'intégration ne répondent pas de la même façon aux besoins des élèves. Les cours axés sur le développement de stratégies d'étude et sur l'apprentissage de techniques de gestion du stress répondent à un besoin plus général des élèves à risque. Les cours axés sur l'apprentissage d'habiletés interpersonnelles et le développement de